

Univerzita Karlova v Praze  
Filozofická fakulta  
Ústav českého jazyka a teorie komunikace

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Eva Fojtíčková

**Rozvíjení slovní zásoby u dětí mladšího školního věku**

(Development of vocabulary in early school age children)

Praha, 2013

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.**

**Poděkování:**

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí bakalářské práce PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. za odborné vedení práce, za trpělivost a pečlivost, za cenné rady a připomínky ke zpracování práce. Děkuji také základním školám, na kterých jsem mohla realizovat svůj výzkum. Především pak panu řediteli Mgr. Z. Hnátovi a Mgr. M. Jílečkovi.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

*V Praze dne 20. 5. 2013*

*podpis:*

## **Abstrakt**

Předkládaná práce se věnuje problematice vývoje slovní zásoby dětí mladšího školního věku. V první části jsou představena teoretická východiska z oblasti vývojové psycholingvistiky. Teoretická část se věnuje standardnímu vývoji řeči u dětí, přístupům k osvojování řeči, aspektům ovlivňujícím vývoj dětské řeči, odchylkám od normy v souvislosti se znevýhodněními. Dále jsou v první části představeny dotazníky, které zjišťují rozsah slovní zásoby dětí. Teoretická část se podrobněji vztahuje k poznatkům o řeči dětí ve věku 6 – 8 let. V praktické části práce je testována aktivní a pasivní slovní zásoba dětí navštěvujících 1. až 3. třídu základní školy. V rámci šetření byly testovány intaktní děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a dítě s dětskou mozkovou obrnou. Pro účely práce byl sestaven obrázkový test v rozsahu 15 obrázků, zahrnující konkrétní substantiva z různých sémantických kategorií.

**Klíčová slova:** dětská řeč, předškolní období, stadiální vývoj, pasivní a aktivní slovní zásoba, sémantické pole, synonymie, vývoj dětské řeči a komunikace, specifické poruchy učení, dětská mozková obrna, postižení.

## **Abstract**

The presented thesis deals with the issue of ontogenesis of speech of children at preschool age. The first part of thesis presents theoretical basics from the field of developmental psycholinguistics. The theoretical part deals with the standard development of children's vocabulary and approaches to speech adoption, with aspects that influence the ontogenesis of speech and finally with deviations from a prevalent standard that are connected with handicaps. The first part also presents questionnaires that discover the degree of children's vocabulary. This part refers in detail to findings about children's speech at the age of 6 – 8. In practical part of this thesis active and passive vocabulary of children attending the 1<sup>st</sup> to 3<sup>rd</sup> grade of primary school is tested. The intact children and children with specific learning and behavioral disabilities and a child with Cerebral Palsy were tested in the survey. For the purpose of this thesis a pictorial test including 15 pictures was created. It contains particular nouns from different semantic categories.

**Key words:** children speech, preschool period, phase of progress, passive and active vocabulary, semantic field, synonym, ontogenesis of speech and communication, learning disabilities, Cerebral Palsy, disability

<b>1</b>	<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
1.1	CÍLE PRÁCE .....	9
<b>2</b>	<b>STÁDIA VÝVOJE ŘEČI.....</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>PŘÍSTUPY K OSVOJOVÁNÍ JAZYKA .....</b>	<b>15</b>
3.1	TEORIE UČENÍ .....	15
3.2	TEORIE BIOLOGICKÉHO ZRÁNÍ .....	15
3.2.1	<i>Nativistická teorie.....</i>	<i>15</i>
3.2.2	<i>Neuropsychologické základy řeči .....</i>	<i>16</i>
3.3	INTERAKČNÍ TEORIE .....	16
3.3.1	<i>Konstruktivismus .....</i>	<i>16</i>
3.3.2	<i>Teorie kulturního kontextu .....</i>	<i>18</i>
3.4	KONCEPCE M. A. K. HALLIDAYE .....	18
3.5	KONCEPCE W. LABOVA.....	18
<b>4</b>	<b>VÝVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ VE VĚKU NÁSTUPU DO ŠKOLY .....</b>	<b>20</b>
4.1	ŠKOLNÍ ZRALOST .....	20
4.2	ÚROVEŇ ŘEČI DĚTÍ VE VĚKU NÁSTUPU DO ŠKOLY .....	20
4.3	SLOVNÍ ZÁSoba .....	21
4.4	ARTIKULACE .....	23
4.5	ROZDÍLY VE VÝVOJI ŘEČI MEZI POHLAVÍMI .....	24
<b>5</b>	<b>DEFINOVÁNÍ VÝZNAMŮ SLOV DĚTMI .....</b>	<b>25</b>
<b>6</b>	<b>POZNATKY O ŘEČI DĚTÍ S NĚKTERÝMI VYBRANÝMI PORUCHAMI</b>	<b>30</b>
6.1	SPECIFIKA VÝVOJE LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÉ ROVINY OSOB S MENTÁLNÍ RETARDACÍ.....	30
6.2	SPECIFIKA VÝVOJE LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÉ ROVINY DĚTÍ S DĚTSKOU MOZKOVOU OBRNOU	31
6.3	SPECIFIKA DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	32
6.3.1	<i>Vzdělávání a diagnostika žáků se specifickými vzdělávacími problémy.....</i>	<i>32</i>
6.3.2	<i>Klasifikace specifických poruch učení: .....</i>	<i>33</i>
6.4	PORUCHY POZORNOSTI.....	34
<b>7</b>	<b>VYBRANÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ DĚTSKOU ŘEČ.....</b>	<b>36</b>
7.1	VLIV SOCIÁLNÍ SITUACE .....	36
7.2	VLIV BILINGVISMU.....	37
<b>8</b>	<b>KOGNITIVNÍ PŘÍSTUP.....</b>	<b>39</b>
<b>9</b>	<b>TESTY ŘEČOVÉHO VÝVOJE.....</b>	<b>41</b>
9.1	PŘÍKLADY JEDNOTLIVÝCH TESTŮ UŽÍVANÝCH V LOGOPEDICKÉ PRAXI .....	41

9.2	DOSTUPNOST DOTAZNÍKŮ, SROVNÁNÍ S MÝM ZÁMĚREM TESTOVÁNÍ.....	42
<b>10</b>	<b>OBRÁZKOVÝ DOTAZNÍK AKTIVNÍ A PASIVNÍ SLOVNÍ ZÁSObY.....</b>	<b>44</b>
10.1	POPIS OBRÁZKOVÉHO DOTAZNÍKU .....	44
10.2	POSTUP PŘI DOTAZOVÁNÍ .....	46
10.2.1	<i>Testování aktivní slovní zásoby .....</i>	<i>46</i>
10.2.2	<i>Testování pasivní slovní zásoby.....</i>	<i>47</i>
10.3	PODMÍNKY VÝZKUMU .....	49
<b>11</b>	<b>VYHODNOCENÍ VÝZKUMU .....</b>	<b>50</b>
11.1	TESTOVÁNÍ PŘI VSTUPU DĚTÍ DO PRVNÍ TŘÍDY BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	50
11.1.1	<i>Výsledky testování dvojčat v rámci první třídy základní školy.....</i>	<i>51</i>
11.2	TESTOVÁNÍ PŘI VSTUPU DĚTÍ DO DRUHÉ TŘÍDY BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	51
11.2.1	<i>Výsledky testování žákyň s DMO .....</i>	<i>53</i>
11.3	TESTOVÁNÍ VE TŘÍDĚ PRO ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ - TŘETÍ TŘÍDA BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	53
11.3.1	<i>Výsledky testování.....</i>	<i>54</i>
<b>12</b>	<b>NÁVRHY NA PEDAGOGICKÉ VYUŽITÍ DOTAZNÍKU .....</b>	<b>56</b>
12.1	TECHNICKÉ PŘEDPOKLADY, MATERIÁLY .....	57
<b>13</b>	<b>ANALÝZA ROZHOVORU DĚTÍ.....</b>	<b>58</b>
13.1	ZÁZNAM ROZHOVORU DĚTÍ TŘETÍHO ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY, TŘÍDY PRO ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	58
13.2	ANALÝZA ROZHOVORŮ DĚTÍ 3. TŘÍDY ZŠ, SPECIÁLNÍ TŘÍDY PRO DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	59
<b>14</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>61</b>
<b>15</b>	<b>LITERATURA .....</b>	<b>64</b>
<b>16</b>	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>67</b>
16.1	OBRÁZKOVÝ TEST ŘEČOVÉHO VÝVOJE .....	67
16.2	ZÁZNAMY VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	72

# 1 Úvod

V této bakalářské práci se budu zabývat slovní zásobou dětí mladšího školního věku. V teoretické bázi představím východiska, ze kterých budu vycházet v praktické části. Nejprve uvedu vývoj řeči dětí běžné populace. Představím jednotlivá stádia, přičemž budu vycházet ze současných publikací českých a slovenských badatelů. Dále vyberu některé stěžejní přístupy a pohledy na osvojování jazyka. Popíšu základní teze badatelů, kteří jednotlivé směry zastupují. Podrobněji se budu zabývat koncepcí J. Piageta, protože jeho psychologie dítěte je stěžejním a uznávaným dílem nejen mezi českými odborníky, a W. Labova, který přináší zajímavý pohled na vývoj řeči od dětství až do dospělosti. Jeho koncepce je také obohacující také proto, že stádia vývoje řeči vymezuje až do dospělého věku.

V další části své práce se budu věnovat vývoji jazykových kompetencí dětí ve věku, na který se v této práci především zaměřuji, tedy na dobu nástupu školní docházky. Tato část je zaměřena především na slovní zásobu, ale ukážu i vztah s ostatními jazykovými rovinami a s poznatky předmětu logopedie. V této části pak budu uvádět i statistický materiál vyplývající z českých i zahraničních výzkumů. Tato část bude obohacena záznamy z pozorování, které jsme realizovaly v mateřských školách v rámci semináře logopedie (Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2012, vedoucí semináře L. Durdilová) a komentářem, ve kterém budou propojeny teoretické poznatky s výsledky pozorování (podrobněji kapitola 5).

Další část ukáže specifika řečového vývoje dětí s vybranými poruchami. Podrobnější popis poruch je vybírán s ohledem na testované děti. Jedná se popis řeči dětí s mentální retardací, dětskou mozkovou obrnou, specifickými poruchami učení a poruchami pozornosti. Na jednotlivé poruchy bude nahlíženo i z medicínského a speciálně pedagogického hlediska. V praktické části jsou testovány převážně intaktní děti. Děti s různými typy postižení je v testu zastoupeno 8. Tento vzorek je uváděn pro příklad, neboť na jeho základě nelze vyabstrahovat platná zobecnění.

Dále se zmíním o kategorizacích z hlediska kognitivní lingvistiky. V závěru teoretické části porovnáám řečové testy, používané v logopedické praxi.

## 1.1 Cíle práce

V praktické části své práce představím obrázkový dotazník zaměřený na slovník



dětí ve věku 6 – 8 let. Tento test není standardizovaný, je vytvořen pro účel této práce. Je sestaven na základě mého dosavadního pozorování dětské komunikace. Díky seminářům, zabývajících se logopedií, a následně v základních a mateřských školách při studiu pedagogické fakulty jsem měla možnost se s touto problematikou setkat. Byl sestavován ve spolupráci s „pokusnými“ dětmi. Vznik dotazníku není podpořen metodikou obvyklou např. pro psychologické testy, ale přesto není sestavován zcela náhodně.

Vymezila jsem cíle, které bude moje práce sledovat. Prvním cílem práce je ověřit rozdíl mezi aktivní a pasivní slovní zásobou jednotlivých dětí. Dále budu sledovat produkci synonymních výrazů a nacházet specifické výrazy, které zkoumané děti používají. Dále si kladu za cíl ověřit – pomocí výsledků testu a pozorování – určité teze o slovní zásobě dětí představované v odborné literatuře. Test je určen také pro srovnání slovníku intaktních dětí a dětí s určitými znevýhodněními. Jednou z možností testu je jeho praktické využití při výuce českého jazyka v první nebo druhé třídě základní školy. Obrázkový test, který podrobně popíšu, je v příloze spolu se záznamovými tabulkami. Představím výsledky testu a porovnáám výsledky mezi dětmi v rámci jedné školní třídy i mezi třídami navzájem. V praktické části jsem zkoumala řeč dětí především na základě obrázkového testu, ale také na základě pozorování komunikace dětí a rozhovorů s nimi.

## 2 Stádia vývoje řeči

Vývoj řeči dětí je podrobně prozkoumán a popsán mnohými psychology a psycholingvisty. V českém kontextu bývají často citovány Sovákovy práce (např. *Logopedie*, 1978), za základní bývá považováno Příhodovo dělení (In *Ontogeneze lidské psychiky*, 1967), ze kterého vychází například Klenková. (Kapitoly z logopedie, 2000) Ze současných autorů jmenujme Průchu (*Dětská řeč a komunikace*, 2011), Kutálkovou (*Vývoj dětské řeči krok za krokem*, 2005), Šulovou (*Raný psychický vývoj dítěte*, 2004), Bytešníkovou (*Komunikace dětí předškolního věku*, 2012), Škodovou a Jedličku (*Klinická logopedie*, 2007). V angloamerickém kontextu zmiňme např. Clarkovou (*First language acquisition*, 2003), Crystala. V následujícím popisu stádií budu vycházet z výše zmíněných českých autorů. Názvy jednotlivých stádií čerpám z Ondráčkové (2010), přičemž tato stádia jsou obecně přijímána. Ondráčková přejímá toto dělení z práce svých kolegyně Horňákové, Kapalkové a Mikulajové (*Kniha o detskej reči*, 2005).

Před samotným vývojem řeči se objevuje mnoho předřečových produktů (Průcha, 2011, str. 45). V období prvních třech měsíců života dítěte se komunikace dítěte realizuje prostřednictvím křiku, pláče, reflexivních zvuků. Kolem osmého týdne se objevuje broukání. V této době se také mění charakter křiku. Kutálková rozlišuje dva typy: prvním typem je kňourání s měkkým hlasovým začátkem, druhým typem je pláč s ostrým hlasovým začátkem vznikajícím prudkým rozražením hlasivek. Do té doby je křik reflexním dějem. Ve dvou měsících však demonstruje dítě křikem svou nespokojenost. Kňourání je postupně nahrazováno broukáním a dítě jím vyjadřuje spokojenost. Při broukání dítě postupně dokáže měnit výšku hlasu, čímž vzniká dojem prozpěvování (Kutálková, 2005, str. 10). Dítě se dokáže smát. V tomto období rozezná lidský hlas a dokáže lokalizovat hlas matky (Průcha, 2011, str. 45).

V dalším období, které se při normálním vývoji uskutečňuje během čtvrtého až osmého měsíce, se dítě připravuje na řeč. Tato příprava neprobíhá vědomě, ale jedná se o záležitost pudovou (Kutálková, 2005, str. 10). Tato hra mluvidel je společná všem dětem bez ohledu na národnost. Další fází je tzv. žvatlání, které se vyznačuje napodobivostí zvuků, které dítě slyší ve svém okolí. Napodobuje i pohyby rtů, jazyka a dalších mimických svalů. Dítě rozlišuje melodii vět a dokáže reagovat na některé slovní výzvy. Toto období od 0 do 8 měsíců označuje Ondráčková (2010, str. 36) jako **období nezáměrné komunikace**.

Následující období pak pojmenovává Ondráčková (2010, str. 37) **obdobím záměrné komunikace**. V desátém až dvanáctém měsíci věku dítě vyslovuje první slova. Jako první vyslovuje jednoslabičná, onomatopoická slova. Komunikuje pomocí gestikulace, mimiky, úsměvu, pláče a jednouchých řečových signálů. Tato výše zmíněná stádia řečového vývoje jsou závazná. Dítě musí projít všemi stádii, aby bylo schopné produkce slov (Šebesta, 2005, str. 33).

V **období prvních slov** (12 – 18 měsíců) vytváří dítě neologismy, napodobuje zvuky ze svého okolí. Odborníci na danou problematiku jsou si vědomi velkých individuálních rozdílů mezi dětmi (Kutálková, 2005, Průcha, 2011). Rozdíly se projevují v oblasti slovní zásoby dětí v jednotlivých obdobích dítěte a také v jejich prvním vyslovení slova s určitým významem. Bylo provedeno mnoho výzkumů zaměřených na dětský slovník. Z českých se můžeme opírat např. o práce Příhody (1967), Pačesové (1968). Z angloamerické oblasti jmenuji např. Crystala (Listen to your child, 1986). Na Slovensku se v současnosti zabývá výzkumem dětské řeči tým badatelek z Prešovské univerzity: Mikulajová, Slančová, Laciková, Kapalková, Kesselová, Ondráčková, Brestovičová, Zajacová. (Virtuálne laboratórium detskej reči, 2013) Z výzkumu vyplývá, že děti začínají mluvit mezi 12. – 18. měsícem věku. Ve 12. měsíci tvoří dítě 1 – 16 slov (ať konvenčních či srozumitelných jen např. matce). Je zjištěno, že chlapci začínají mluvit později než dívky. Slovník psycholingvistiky (Field, 2004, str. 320) říká, že od doby, kdy dítě rozpozná slova jako jazykové jednotky, zbývá jen krátký interval k tomu, aby používalo souvislou řeč. Používání jednotlivých slov je samozřejmě předpokladem pro mluvení ve větách, ale než se dítě dostane do fáze, kdy je schopno mluvit v souvislé řeči (connected speech), musí projít přes další fázi (podle pojetí Ondráčkové).

Ondráčková dále označuje období od 18 do 24 měsíců jako **období dvouslovných spojení**. Říká, že dítě na začátku 18. měsíce tvoří 50 – 70 slov (Ondráčková, 2010). Tvoří dvouslovné věty. Objevuje, která slova spolu souvisí, ale neužívá flexi, neskloňuje, nečasuje, řadí slova vedle sebe.

Období po 24 měsíci se nazývá **obdobím rozvitých vět**. Ve dvou letech ovládají (aktivně) 200 – 300 slov, ve dvou a půl letech 450 slov, ve třech letech mohou ovládat až 800 – 1700 slov (dle Příhoda, 1967 In Průcha, 2011, str. 48). Tvoření rozvitých vět souvisí s obohacováním dětského slovníku o adjektiva, pronomina a prepozice. Zahraniční literatura (Field, 2004) uvádí nižší počet slov, které dítě ve dvou letech ovládá. Údajně aktivní slovník obsahuje 50-100 slov (Field, 2004, str. 320). Počítá se

však s tím, že pasivní slovník je 4 krát rozsáhlejší než aktivní. Dítě produkuje i slova, kterým plně nerozumí. Dle Fielda (2004) je prvních 50 osvojených slov podstatnými jmény – většinou fyzické objekty (Field, 2004, str. 320). Jednou z teorií, kterou zastává Field (2004), je, že se dítě učí významy slov pomocí asociací. Původně je nově získané slovo použitelné jen ve velmi omezeném souboru kontextů. Dítě přisuzuje osvojený výraz právě jedné, konkrétní věci. Následuje rozšíření kontextů, ve kterých lze slovo použít. Pozdější zkušeností slovo získá plný rozsah významů. U dítěte se vytváří systém asociací mezi novými slovy a ostatními položkami ve slovní zásobě (Field, 2004).

Po 30 měsících věku (do 36 měsíců) nastává **období souvětí**. Podle Příhody (1967) mohou ve třech letech děti ovládat až 800 – 1700 slov (Průcha, 2011, str. 48). Ondráčková (2010) uvádí, že počet slov aktivní slovní zásoby na konci třetího roku je 1000. V tomto období je významnou složkou vývoje řeči osvojování gramatických pravidel. Individuální rozdíly jsou způsobeny multifaktoriálně. Závisí na psychických funkcích dítěte: vnímání, myšlení, paměti, pozornosti, a na osobnostních vlastnostech: temperamentu, emocích, adaptibilitě (Průcha, 2011, str. 89). Dále závisí na jazykovém inputu, na sociálním a kulturním zázemí dítěte, (Průcha, 2011, str. 48) na nadání pro řeč. Ucelený přehled faktorů ovlivňujících vývoj řeči postihuje ve své práci Bytešníková (2012). Jedná se o následující faktory: stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových schopností, úroveň motorických schopností, úroveň sluchové percepce, úroveň zrakové percepce, vrozená míra nadání pro řeč a jazyk, vlivy sociálního prostředí. (Bytešníková, 2012, str. 21) Vlivem sociálního prostředí se budu ještě zabývat v další části své práce.

Bytešníková (2012) vymezuje i rizikové faktory, které mohou negativně ovlivňovat vývoj řeči: zdravotní problémy, odchylky ve vývoji, přístup rodičů a blízkého okolí, postavení dítěte v rodině, adaptační problémy, jistota vazeb, odloučení rodičů a rozvod, nedostatečná spolupráce rodičů s odborníky (Bytešníková, 2012, str. 25).

Do tří let může také trvat tzv. prodloužená fyziologická nemluvnost. V tomto případě je nutné zjišťovat, zda se nejedná o jinou příčinu nemluvnosti. Při nemluvnosti přetrvávající po třetím roce života je nutné vyhledat odbornou pomoc (Kutálková, 2005, str. 56). Je zjištěno, že chlapci začínají mluvit později než dívky (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 123).

Mezi třetím a čtvrtým rokem přichází **období otázek**. (Kutálková, 2005, str. 15) Otázkami dává dítě najevo, že se chce zapojovat do komunikace. Pro dítě v tomto věku

jsou sluchové podněty jediným zdrojem pro naučení se nových slov. Tyto podněty vyhledává. Ondráčková uvádí, že se tříleté dítě naučí díky sluchové percepci denně 2 – 3 slova (Ondráčková, 2010, str. 38).

Ve čtyřech letech slovní zásoba stále výrazně roste (Kutálková, 2005, str. 15). Dítě se zlepšuje (i spontánně) v artikulaci jednotlivých hlásek. Rozvíjí paměť – učí se recitovat básničky a zpívat z paměti písničky. Vnímá rým a rytmus, který dokáže např. doprovázet tleskáním.

Klasifikace Ondráčkové v tomto stádiu končí. Jiné koncepce přinášejí názvy i pro další období vývoje řeči. Některé představím v kapitole 3, která se bude zabývat jednotlivými přístupy osvojování slovní zásoby.

Mezi odborníky se diskutuje o akceleraci řečového vývoje. V českém kontextu se nejčastěji setkáváme s vymezením období akcelerace řečového vývoje ve věku kolem 1;2 – 1;10 roku (např. Průcha, 2011, str. 76). Někteří badatelé označují toto období slovním spurtem. Průcha (2011) se však tomuto termínu vyhýbá. Podle Fielda (2004) je slovní spurt v období 1;5 – 2 roky (Field, 2004, str. 322). Někteří badatelé však tvrdí, že slovní spurt neexistuje, že vývoj řeči je kontinuální, a že nedochází ke skokovému nárůstu slovní zásoby.

Bytešníková (2012, str. 21) uvádí, že období do šesti let věku dítěte, je pro vývoj řeči klíčové. V tomto období se dítě dokáže naučit 5 a více slov denně (Field, 2004, str. 320). Období do šesti let věku dítěte je velmi podrobně prozkoumáno a propracováno (zahraniční autoři například: Clark, Field, Tomasello). Po šestém roce věku dítěte není již řečový vývoj tak výrazný jako dosud. Bytešníková (2012, str. 77) uvádí, že dítě v tomto věku dosahuje slovní zásoby 2500 – 3000 slov. V tomto období se již neobjevuje tzv. fyziologický dysgramatismus. Gramatické nesprávnosti v řeči dětí je důležité usměrňovat především správným řečovým vzorem. Dítě je v tomto období schopné vyjádřit své emoce, dokáže získat potřebnou informaci, vyprávět příběhy (Bytešníková 2012, str. 84). Jiné prameny (Průcha, 2011, str. 89) ukazují, že rozdíl v aktivní zásobě stejně starých dětí může činit v tomto věku až 2190 slov. Průcha dále uvádí, že současné děti jsou v oblasti lexikální vyspělejší než děti z počátku 20. století (Průcha, 2011, str. 89). Dle Průchy je to zapříčiněno vlivem předškolního vzdělávání, televize, rozhlasu a dalších médií. Jeho tvrzení o pozitivním vlivu médií je však sporné. Mezi odborníky je toto téma aktuální (např. Rosenbaumová, Šulová, 2002).

Tímto vývojovým obdobím se budu šířeji zabývat v kapitole s názvem Vývoj jazykových kompetencí ve věku nástupu do školy.

Odhady počtu slov aktivní slovní zásoby dospělého činí 3000 – 10000 slov (Svobodová, [online]. [cit 2013-05-08] <http://www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/cestinapositi/lexikologie.htm#Složení%20slovní%20zásoby> ). Pasivní slovní zásoba může být 3-6 krát vyšší. (tamtéž) Atkinsonová uvádí, že „slovní zásoba obsahující 40 000 slov není u dospělého neobvyklá“ (Atkinson, 2003, str. 306)

### 3 Přístupy k osvojování jazyka

Otázkou osvojování jazyka dětmi se zabývá disciplína *pedolinguistika*, popř. vývojová psycholinguistika, vývojová psychologie. Rozvoj komunikační kompetence dětí je úzce spjatý s jejich kognitivním vývojem. Během 20. století bylo na vývoj dětské řeči nahlíženo z různých hledisek. Z tohoto důvodu je literatura k tomuto předmětu nejen velmi bohatá co do množství, ale také různorodá (např. Atkinson, 2003, Clark, First language acquisition, 2003, Slančová, 1999, Šebesta, 2005, Průcha, 2011). Výzkum této problematiky bývá typicky interdisciplinární. Nyní představím jednotlivé stěžejní přístupy. Současné publikace nabízí různá dělení, která zastřešují skupiny lingvistů, zabývajících se problematikou osvojování řeči. Budu vycházet z dělení Šebesty (2005), které se shoduje s dělením Slančové (1999). V dostupné literatuře se objevují i jiné koncepty nebo je kladen důraz na některý z přístupů. Nebudu však jednotlivé přístupy podrobněji analyzovat, protože touto problematikou se bude má práce zabývat jen okrajově.

#### 3.1 Teorie učení

Šebesta (2005) osvětluje principy této teorie následovně. Tato teorie vychází z empirismu, z Lockovy koncepce lidské duše jako *čisté, nepopsané desky* (tabula rasa), ve které se odrážejí smyslové vjemy. Z tohoto východiska vycházela behavioristická koncepce. Behaviorismus je založen na podmiňování. Hlavní úlohu hraje proces učení. Dítě si vytváří řečové návyky nápodobou, opakováním a kladným posilováním ze strany dospělých (Průcha, 2011, str. 29). Jedním z argumentů proti této teorii je fakt, že osvojování jazyka probíhá ve stádiích, která jsou platná pro různé děti. Každé dítě prochází týmiž stádii bez ohledu na jejich řečové okolí. Kdyby bylo osvojování řeči podmíněno pouze vnějšími vlivy, probíhal by řečový vývoj v různých sociálních skupinách zcela odlišně. Dalším důvodem je fakt, že si děti osvojují jazyk rychleji, než kdyby se ho učily pouze nápodobou. Dítě neopakuje pouze konstrukce, které už někdy slyšelo, ale má schopnost tvořit vlastní konstrukce (Šebesta, 2005, str. 29).

#### 3.2 Teorie biologického zrání

##### 3.2.1 Nativistická teorie

Dále představuje Šebesta (2005) koncepci nativismu. Převratný koncept osvojování řeči popsal Noam Chomsky ve své teorii generativní gramatiky (Průcha,

2005, str. 17). Naivistická teorie, založená na generativní gramatice, se s nástupem 60. let vytvořila v opozici k behaviorální teorii. Generativisté předpokládali, že jazykové dispozice jsou vrozené. Podle Chomského se dítě rodí s dispozicí pro osvojování jazyka - *language acquisition device* (Průcha, 2005, str. 19). Nativismus podceňuje roli učení a vyzdvihuje roli vrozené dispozice (naprogramování dítěte). Řečové okolí dítěte má podle nativistů vliv jen na to, jakou řečí bude dítě mluvit (Šebesta, 2005, str. 30).

### **3.2.2 Neuropsychologické základy řeči**

Šebesta (2005) shrnuje soubor těchto teorií následně. Neuropsychologické hledisko zohledňuje především stav mluvidel a smyslových orgánů. Zkoumá vývoj a uzpůsobení orgánů, podílejících se na vzniku řeči. Badatelé v této oblasti zkoumají funkce mozku a nervová zakončení, jejich vývoj a procesy v nich probíhající (Šebesta, 2005, str. 31). Při zkoumání mozku se zaměřují na levou hemisféru, ve které se zpravidla nachází centrum řeči. Vnímání a porozumění řeči je však závislé na spolupráci obou hemisfér. Jednou z funkcí levé hemisféry je analýza a syntéza toho, co vnímáme, pravá hemisféra pak zajišťuje zpracování celostních podnětů. Příčinou specifických poruch učení je porucha v koordinaci hemisfér či nepravidelnosti v jejich lateralizaci (Šebesta, 2005, str. 32).

## **3.3 Interakční teorie**

Následující teorie se v 70. letech vyhrožovaly proti nativistické teorii, která převažovala v 60. letech.

### **3.3.1 Konstruktivismus**

Hlavním představitelem této teorie je Švýcar Jean Piaget, který přisuzuje hlavní podíl rozvoje řečové schopnosti kognitivním (poznávacím) schopnostem (Šebesta, 2005, str. 33). Touto teorií se budu zabývat podrobněji než teoriemi předchozími, protože Piagetova práce je stěžejní pro české odborníky. Piaget předpokládá, že na kognitivní schopnosti dítěte má vliv interakce s okolím i zrání organismu. Piaget (Piaget, Inhelderová, 1997) zavádí dva termíny podstatné pro rozvoj řeči: asimilaci a akomodaci. Asimilace znamená, že dítě začleňuje nové poznatky do již vytvořených schémat, akomodací vytváří nová schémata nebo přizpůsobuje dosavadní. Tvrdí, že každé dítě prochází stejným sledem vývojových změn (Šebesta, 2005, str. 33).



Piagetovým přínosem je rozlišení jednotlivých stádií, hojně citované nejen lingvisty, ale i pedagogy, logopedy a psychology. V následující části své práce se budu podrobněji zabývat právě Piagetovým přínosem. První stadium nazývá **senzomotorické stádium** (Piaget, Inhelderová, 1997, str. 11). Vyznačuje tím, že dítě interaguje s okolím, zpočátku nevědomě, později manipuluje s okolními předměty a zaznamenává smyslové vjemy. Toto stádium vymezuje přibližně věkem 0 – 2 roky. Během této fáze se dítě naučí myslet v symbolech. Toto stádium je završeno nástupem sémiotické funkce, která usouvztažňuje označující a označované a umožňuje tím myšlení v abstrakcích. Nástrojem sémiotické funkce jsou znaky a symboly (Šebesta, 2005, str. 34).

Druhým stádiem, zpravidla vymezeným věkem 2 – 6 let, je **stádium předoperační**. Dítě přijímá jazyk v konvenční podobě, slouží jako prostředek rychlejšího myšlení. Piaget zavádí pojem *kolektivní monolog* (Šebesta, 2005, str. 34), který znamená, že řeč dítěte předškolního věku sice vykazuje znaky formálního dialogu, ale dítě přesto zůstává v řeči zaměřeno samo na sebe. Cílem komunikace pro dítě v tomto věku je něco sdělit druhému a není schopno brát ohled na komunikačního partnera. Myšlení i řeč dítěte jsou dle Piageta v tomto období egocentrické. Později dítě tuto schopnost získá. Dokáže zaujmout stanovisko komunikačního partnera a dialog se skutečně stává dialogem. V praktické části mé práce budu ukazovat, že rys tzv. kolektivního monologu přetrvává i u dětí mladšího školního věku. Ze záznamu nepřipraveného neformálního rozhovoru (kapitola 12) bude patrné, nakolik jsou děti ve věku 9 – 10 let schopné vnímat komunikačního partnera a nakolik jejich dialogy vykazují rysy dialogu.

Po předoperačním stádiu se dítě dostává do **stádia konkrétních operací** (Šebesta, 2005, str. 34), které je vymezeno věkem 7 – 11 let a překrývá se tedy s obdobím mladšího školního věku. V tomto stádiu je podstatné, že se dítě naučí komunikovat o věcech, které nevidí. Dochází i ke změnám v sociálním chování, protože dokáže uvažovat o věcech z hlediska komunikačního partnera. V tomto stádiu dochází k pochopení základních předpokladů pro chápání světa: **konzervace** (= aspekty předmětů mohou zůstat stejné, i když změní svůj vzhled), **totožnosti** (= věc změněná pouze vzhledově je stále tatáž), **kompence** (= některé změny mohou být vyváženy změnami jinými), **reverzibilita** (= lze vrátit stav věcí do původního stavu). Děti v tomto stádiu jsou cílovou skupinou mé práce.

Po tomto stádiu nastupuje **stádium formálních operací**, v němž se přibližuje dětská inteligence inteligenci dospělých a dětská komunikace jejich komunikaci

(Šebesta, 2005, str. 34). Děti rozumí abstraktním výrazům a s oblibou je používají. Syntaktická stránka jejich řeči se stává složitější. Piagetova teorie, a především časová určení jednotlivých stádií jím určených, byla později odborníky přehodnocována. Nesouhlasu se dostalo například časovému přiřazení stadiu formálních operací dětem ve věku 12 let. Odborníci přisuzují stádium formálních operací dětem starším, údajně dosahují tohoto stadia kolem 16 roku věku (Šebesta, 2005, str. 36).

### **3.3.2 Teorie kulturního kontextu**

Novým rozměrem této teorie je interakce dítěte s prostředím a kulturní tradicí. Dává důraz na formování dítěte společenstvím a jeho kulturní zakotvenosti ve zkušenostech předchozích generací. Tato teorie zasahuje do oblasti sociolingvistiky. Zastánci této teorie předpokládají, že společenský kontext je důležitým ukazatelem pro komunikační vývoj dítěte (Šebesta, 2005).

### **3.4 Koncepce M. A. K. Hallidaye**

Šebesta (2005) představuje ve své práci Hallidayovu koncepci, jejíž báze spočívá v tom, že jazyk dítěte se vyvíjí v souvislosti s jeho sociálními vazbami. Halliday klade důraz na sociální okolí dítěte a na jeho sociální kontakty. Tím se vymezuje vůči Piagetově teorii. Dle Hallidaye prochází dítě třemi fázemi. V první fázi se snaží díky jazyku dojít k uspokojení svých potřeb. Druhá, přechodová, fáze je zaměřena na jazyk jako formu učení a poznávání. V tomto období si začíná dítě osvojovat gramatické prostředky a získává bohatší slovní zásobu. Ve dvou letech přichází dítě do třetí fáze, pro kterou je příznačné, že dítě přijímá za svůj jazyk dospělých (Šebesta, 2005).

### **3.5 Koncepce W. Labova**

Labov ve své teorii nabízí další klasifikaci vývoje řeči. Dle této klasifikace je vývoj řeči ovlivňován zejména sociálním prostředím dítěte. V českém kontextu není Labov příliš citován, i proto bych jeho klasifikaci ráda uvedla. Vycházím z Šebestova shrnutí Labovovy práce. Společenský kontext hraje v této teorii významnou úlohu. Oproti předchozí teorii není klasifikace zaměřena jen na dětský věk, ale zachází nad rámec ukončení vývoje řeči. Je také ojedinělá tím, že mluvčí nemusí projít všemi jejími fázemi (Šebesta, 2005). Pro mou práci je jeho dělení podstatné z toho důvodu, že

jeho stádia řeči začínají tam, kde mnou citovaná stádia, zabývající se raným psychickým a řečovým vývojem, končí (např. Ondráčková, Příhoda, Průcha, Šulová, Slančová).

Labov označuje první stadium za **stadium základní gramatiky** a přiřazuje k němu, jak již název napovídá, osvojení gramatických pravidel a základního lexika. Tímto obdobím zastřešuje věk dítěte od narození do 3 – 4 let. V tomto období dominuje vliv rodičů. Autoři, publikující literaturu především pro rodiče, upozorňují na nutnost trpělivosti rodičů při rozvíjení řeči dítěte zvláště v tomto období, které bývá nazýváno obdobím otázek (Šebesta, 2005, str. 40).

Druhé stadium nazývá **stadiem vernakulárním**, kdy se dítě dostává do nového sociálního prostředí a začíná na něj mít vliv vrstevnická skupina a škola. Toto stadium odpovídá věku 5 – 12 let. Zde dochází k cílené socializaci a zaměření na rozvíjení komunikačních dovedností a zvládnutí čtení a psaní. Škola nahrazuje někdejší vliv rodičů. O tento vliv se dělí se skupinou vrstevníků, která je zdrojem poznání a osvojení běžného jazyka, a také genderového rozlišení (Šebesta, 2005, str. 41). Poznatky z pozorování o tomto vývojovém období budou více rozvinuty v druhé polovině mé práce.

Třetí stadium trvá od 13 do 15 let a je Labovem nazýváno **stadiem sociální percepce**. V tomto období bývá údajně rozšířen počet dospělých mluvčích z různých sociálních tříd, se kterými dítě přichází do styku (Šebesta 2005, str. 41). Reakce na řečové projevy dětí se začínají podobat reakcím dospělých. Další 3 stadia už Labov nevymezuje věkem. Někteří mluvčí k těmto stádiím nemusí dospět. Ve **stadiu stylistické variace** se mluvčí učí přizpůsobovat řeč v pro něj nezvyklých situacích a sociálních kontextech. Je schopno posouvat svou řeč k vyšší jazykové varietě. V následujícím **stadiu konzistentního standardu** je již této dovednosti schopen. Do tohoto stádia se zpravidla dostávají mluvčí střední třídy. Šesté stadium je typické pro absolventy vysokých škol buď s jazykovým zaměřením, nebo se zvýšeným zájmem o jazyk. Toto poslední stadium nazývá Labov **stadiem plného rozsahu**, a vyznačuje se osvojením širokého **spektra stylů** (Šebesta, 2005, str. 42).

## **4 Vývoj jazykových kompetencí ve věku nástupu do školy**

### **4.1 Školní zralost**

Věk nástupu školní docházky je od 6 do 8 let. Základní poznatky z oboru logopedie vztahující se k tomuto tématu jsem čerpala z přednášek Durdilové (pedagogická fakulta UK, 2012) a z prací Klenkové (2000), Vágnerové (2000), Kutálkové (2005) a Škodové a Jedličky (2007). V tomto věku má dítě dostatečnou slovní zásobu a potřebné jazykové dovednosti. V tomto období by se již neměla projevovat fyziologická dyslalie (patlavost). Do pěti let věku dítěte není dyslalie považována za patologickou, po pátém roce by již nemělo k dyslaliím docházet. (Durdilová, přednáška Pedagogická fakulta UK, 2012) Vývoj mluvidel je již dokončen. Odchytky od normy mohou být způsobovány jinými fyziologickými nedostatky např. vypadávání zubů, které zapříčiňuje chybnou výslovnost sykavek. Dalšími příčinami dyslalie mohou být rozštěpové vady, sluchové vady, mentální retardace. Pokud poruchy výslovnosti přetrvávají do období nástupu do školy, je nutné vyhledat odbornou pomoc logopeda. Řeč se v tomto období výrazně vyvíjí. Tento vývoj je provázán s vývojem kognitivních dovedností, s vývojem v oblasti chování a prožívání. Řeč je základním předpokladem školní úspěšnosti (Škodová, Jedlička, 2007, Vágnerová, 2000). Školní zralost lze diagnostikovat Jiráskovým testem školní zralosti. (Durdilová, přednáška Pedagogická fakulta, UK, 2012)

### **4.2 Úroveň řeči dětí ve věku nástupu do školy**

Rozvoj řeči je jednou z oblastí, kterými se zabývají ve svých pracích o vývojové psychologii např. Langmeier s Krejčířovou (2006) a Vágnerová (2000). Z těchto autorů budu vycházet v následující části. Langmeier (Langmeier, Krejčířová, 2006) uvádí, že dítě rozumí sdělením jiných osob v oblasti běžných potřeb a v oblasti jevů a věcí, se kterými se setkává. Dokáže používat gramatická pravidla. Umí užívat běžné syntaktické struktury. Během prvních dvou let školní docházky se úroveň syntaxe zvyšuje jistě i vlivem formálního učení ve škole (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 122). Dítě dokáže tvořit delší a složitější věty. Chápání gramatických pravidel souvisí s rozvojem myšlení. Mezi šestým až jedenáctým rokem se řeč nevyvíjí tak nápadně jako v období do šesti let, ale stále se rozšiřuje slovní zásoba o specifické výrazy (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 122). Děti stále hlouběji pronikají do pravidel jazyka a rozvíjí se jejich jazyková kompetence. Na rozvoj slovní zásoby má vliv

prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje. Činiteli ovlivňujícími rozvoj slovní zásoby jsou rodina, škola, vrstevnická skupina, média (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 122). Dítě si zapamatovává ty výrazy, které jsou mu k něčemu užitečné. Užitečnost slov posuzuje podle toho, jestli mu pomohou vyjádřit emoce a názory, jestli jejich pomocí může uspokojit své potřeby a touhy, ale také jsou pro něj užitečné ty výrazy, které mu umožní zvýšit prestiž v kolektivu – např. užití slangu (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 122). U dítěte v mladším školním věku se změnil způsob, kterým o určitých slovech dosud uvažovalo. Děti v předškolním věku a částečně v mladším školním věku uvažují o pojmech v konkrétním kontextu nebo je blíže definují pomocí slovesa, které naznačuje, k čemu se daný předmět používá. Případně definují slovo popisem jeho vnějších znaků. Během prvního stupně školní docházky začíná žák definovat slova pomocí nadřazených pojmů, usouvztažňují je se slovy souřadnými nebo dokáží nalézat k daným výrazům vhodná synonyma (Vágnerová, 2000). Poznatky Vágnerové o definování významů slov dětmi budu dokládat praktickými ukázkami v kapitole 5.

V souvislosti s rozvojem řeči se vyvíjí i motorika a smyslové vnímání (Durdilová, přednáška Pedagogická fakulta, UK, 2012). Tato souvislost je prokázána, a proto je při logopedických intervencích kladen důraz na rozvíjení motoriky (jemné i hrubé) a smyslového vnímání. Výrazný rozvoj řeči v období nástupu do školní docházky umožňuje rozvoj v oblasti chování a prožívání (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 122). Nároky na dítě při nástupu do školy jsou vyšší než dosud. Předpokladem pro úspěšné zvládnutí školy je řečová kompetence (Kutálková, 2005). Je totiž výrazně provázána s pamětí a umožňuje dítěti proniknout do chápání světa.

### **4.3 Slovní zásoba**

Slovní zásoba se zvyšuje i vlivem formálního učení ve škole. Tvoření vět postupuje na vyšší úroveň: dítě dokáže tvořit syntakticky složitější věty a osvojovat si nová gramatická pravidla (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 122). Odhadnout počet slov, kterými dítě v tomto věku disponuje je značně obtížné. Za prvé jsou mezi dětmi obrovské individuální rozdíly, za druhé je obtížné určit hranici mezi jejich aktivní a pasivní slovní zásobou. Hurlocková, zkoumající děti v angloamerické jazykové oblasti, odhaduje průměrný počet slov při vstupu do školy na 20 000 slov, v šesté třídě na 50 000 slov (In Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 122). Není uvedeno, zda se jedná o počet slov, kterým dítě rozumí, nebo které dokáže samo aktivně používat. Na základě porovnání s jinými výzkumy se domnívám, že u výsledku Hurlockové půjde o počet

slov pasivní slovní zásoby. Při odhadování počtu slov autoři počítají s velkými individuálními rozdíly mezi dětmi a také tenkou hranicí mezi porozuměním slovům a jejich aktivním užíváním. Dítě například dané slovo umí použít, ale nepotřebuje ho, proto se v jeho aktivním slovníku vyskytuje jen sporadicky. Výzkumník tedy nemůže v omezeném časovém horizontu poznat, zda dítě dané slovo aktivně používá. Jedná se zpravidla o abstraktní pojmy. Abstraktní pojmy není snadné zahrnout do obrázkových testů slovní zásoby. Proto i v této oblasti výzkumu vznikají deficity a v důsledku toho se liší odhad jednotlivých autorů.

Dle Langmeiera (Langmeier, Krejčířová, 2006) je specifikem češtiny a dalších slovanských jazyků vysoká produktivnost rozšiřování slovní zásoby odvozováním. Pomocí prefixů a sufixů vznikají slova s novými významovými odstíny. Osvojí-li si dítě kořen slova, může tvořit nové výrazy pomocí odvozování analogicky k výrazům, které už zná (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 122). Díky tomu si může snadněji osvojit více slov, i když zná jen jeden kořen slova. Dle Langmeiera (2006) tuto výhodu mluvčí neslovanských jazyků nemají, protože významově podobná slova se zpravidla liší v kořenu slov.

V českém kontextu byl proveden výzkum počtu dětmi osvojených slov Divokým na základě slovníku Váši a Trávníčka. Uvedl jej jeho spolupracovník Příhoda (*Ontogeneze lidské psychiky*, 1967). Divoký dospěl k těmto poznatkům: „Děti sedmileté znají průměrně 18 633 slov. Děti jedenáctileté znají průměrně 26 468 slov a děti patnáctileté znají průměrně 30 263 slov.“ (In Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 123). Ani zde Langmeier neuvádí, zda jde o aktivní či pasivní slovní zásobu. Slovo „znají“ neukazuje, jestli děti výrazu rozumí či s ním běžně operují. V počtu slov, která znají děti šesti a sedmileté, se přibližně shodují s Hurlockovou (Divoký 18 633 slov, Hurlocková 20 000 slov). K velkému rozdílu dochází mezi dvěma výše zmíněnými badateli v počtu slov osvojených v jedenácti letech. Divoký uvádí přibližně poloviční počet osvojených slov vzhledem k Hurlockové (Divoký 26 468, Hurlocková 50 000 slov). U Hurlockové zaznamenáváme obrovský skok v rozšíření slovní zásoby během mladšího školního věku. Nárůst počtu slov je o 30 000. Slovní zásoba se tedy zvýšila dva a půl krát. Dle výzkumu Divokého dochází k nárůstu o pouhých 7 835 slov. Ani děti patnáctileté dle výsledků Divokého nedosahují tak vysokého počtu osvojených slov jako děti jedenáctileté ve výzkumu Hurlockové.

V období první republiky vyvstala potřeba zkoumat podrobněji slovní zásobu dětí nastupujících do základních škol (Příhoda, 1927 In Průcha 2011, str. 85). Tato potřeba

souvisela s tvorbou slabikářů a učebních pomůcek pro žáky. Příhoda (1927) analyzoval nejprve slovník slabikářů, na jehož základě chtěl určit normu slovní zásoby, kterou by měly ovládat děti při nástupu do školy. Slovní zásoba slabikářů se pohybovala v rozmezí 6397 až 9330 slov (Průcha, 2011, str. 85). Později Příhoda (1967) vypracoval slovník o 800 slovech, která by měly ovládat šestileté děti. Příhoda (1967) shrnul na základě dalších výzkumů, že dítě v šesti letech ovládá cca 2500 slov. (In Průcha, 2011, str. 86) Tyto výzkumy jsou již zastaralé a nelze tedy určit, zda platí i pro současné děti. V České republice nebyl proveden žádný výzkum, který by ověřil aktuálnost Průchova šetření. V zahraničí je studií k tomuto tématu mnoho. Zajímavou studií je například německá studie Gerharda Augstema z roku 1984 (In Průcha, 2011, str. 87), která přinesla podklad pro seznamy základní slovní zásoby. Na základě nahrávek deseti dětí ve věku 5;8 – 6;0, určil průměrný rozsah slovní zásoby 3775 slov, přičemž rozdíl mezi dětmi dosahuje počtu 2190 slov. V těchto výsledcích překvapivě dosahovali vyššího počtu slov chlapci než dívky.

Dle Langmeiera (Langmeier, Krejčířová, 2006) je růst slovní zásoby ve věku dětí nad patnáct let pomalý a je závislý na vnějších podmínkách (např. studium na středních či vysokých školách). Děti na základních školách mají podobné podmínky pro rozvoj slovní zásoby. Velkou část dne tráví ve škole, která se cíleně zaměřuje právě na rozvoj řeči. Učitelky na prvním stupni kladou důraz na řeč i v předmětech, které s kultivací řeči nesouvisí. Dále se rozvíjí řeč dětí v interakcích s vrstevníky, s nimiž tráví nezanedbatelnou část volného času. Vliv na další rozvoj řeči má samozřejmě i rodina, ale dle mého názoru již ne takový, jako v předchozích stádiích života.

#### **4.4 Artikulace**

K. Ohnesorg (např. *Naše dítě se učí mluvit, O mluvním vývoji dítěte, Fonetická studie dětské řeči*) sleduje u dětí mladšího školního věku pokroky v artikulaci (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dnes není výjimkou, že dyslálie přetrvávají i po nástupu do školy. Dle Langmeiera (Langmeier, Krejčířová, 2006) mizí dyslálie v průběhu prvního roku školní docházky bez zásahů logopeda. Logopedi se však v tomto ohledu s Langmeierem neshodují (Škodová, Jedlička, 2007. Kutálková, 2005). Logopedi tvrdí, že dyslálie by měla vymizet během pátého roku života dítěte. Pokud přetrvává, je nutné vyhledat odbornou péči. Tento požadavek je nastolen v souvislosti s nástupem do školy a s ním souvisejícími zvýšenými nároky na dítě. Logopedi doporučují řešit problémy s artikulací i jinými poruchami řeči, dokud dítě ještě není

vystavováno školním povinností (Kutálková, 2005, Durdilová, 2012). Logopedická intervence je pro dítě další zátěží a požadavkem. Není vhodné ho kombinovat s nároky školy. Dítě s nesprávnou výslovností také naráží na problémy ve čtení a psaní. Kutálková popírá názor Langmeiera v otázce logopedické intervence: „Jestliže dítě začíná vyslovovat špatně nebo dosud neumí nápadně mnoho hlásek, zahajuje se logopedická péče obvykle po čtvrtém roce. [...] Přijdou-li rodiče s dítětem [do logopedické ambulance] v červnu před nástupem do školy, je už pozdě, ať jde o jakkoliv drobnou poruchu.“ (Kutálková, 2005, str. 51).

#### **4.5 Rozdíly ve vývoji řeči mezi pohlavími**

Langmeier (Langmeier, Krejčířová, 2006) dále poukazuje na výzkumy, které uvádí rozdíly ve vývoji řeči u dívek a chlapců. Je prokázáno, že dívky začínají mluvit dříve než chlapci. Dokonce se však projevilo, že lepších výsledků v testech verbálních schopností dosahují ještě ve věku 11 – 13 let. Individuální rozdíly a rozdíly vzniklé v důsledku sociálního prostředí, ve kterém se děti pohybují, mají však mnohem výraznější vliv na řečovou schopnost dětí než jejich pohlaví (Langmeier, Krejčířová, 2006). Čáda (1908) na základě srovnání výsledků výzkumů říká, že se během jednotlivých období dětství střídá úspěšnost v testech řeči mezi chlapci a dívkami. O tvrzení, že dívky začínají mluvit dříve než chlapci, říká, že je sice vžité, ale nepotvrzené (např. výzkumem Schlesingera z roku 1902). Uznává však, že dívky *pravidelně* začínají mluvit dřív než chlapci. Dále vykazuje, že ve své slovní zásobě mají více slov než chlapci téhož věku (Čáda, 1908, str. 67). Jiné výzkumy, které Čáda zohledňuje, však ukázaly, že těsně před nástupem do první třídy dosahují vyšší slovní zásoby chlapci. Je nutné ovšem poukázat na to, že Čáda pracuje s výsledky výzkumů, které zahrnují jen malý vzorek dětí. Tyto výzkumy jsou starší než 100 let. Pozdější výzkum, publikovaný G. Augstem v knize Kinderwort (1984), potvrzuje Čádovu tezi, že chlapci těsně před nástupem školní docházky dosahují vyšší aktivní zásoby než dívky (Průcha, 2011, str. 89).



## 5 Definování významů slov dětmi

Pro logopedickou praxi v České republice se připravuje česká verze testu porozumění slovům. Podílela jsem se na jeho přípravě v rámci semináře předmětu Speciální pedagogika znevýhodněného člověka s řečovým postižením na Pedagogické fakultě UK (vyučující, L. Durdilová, 2012). V rámci semináře probíhal pouze sběr dat. Třináct účastníků kurzu mělo za úkol provést dotazování pěti dětí. Cílem je sestavit slovník, obsahující slova, kterým rozumí děti v předškolním věku. Na sestavování slovníku bude pracovat jiná skupina. Výsledky nejsou dosud ucelené. Aby mohla být slovníková zkouška standardizována, je nutné otestovat předem reprezentativní počet respondentů. Pro tento účel byly sestaveny dotazníky, které obsahovaly 25 konkrétních substantiv, u kterých se předpokládalo, že je děti budou znát (tj. budou umět vysvětlit jejich význam nebo je užít ve větě). Dětem byla zadávána slova, jejichž význam měly za úkol vysvětlit. Testovány byly děti ve věku 5;1 – 6;11 let. Celkem jsme testovali 65 dětí. Slova byla volena s ohledem na jejich dosavadní slovní zásobu. Předpokládalo se, že tato slova budou znát z běžného života. Byla to slova, která děti samy používají, nebo se entity, které ta slova pojmenovávají, vyskytují v jejich okolí. Díky tomuto přípravnému stádiu výzkumu mi bylo umožněno sledovat, jakým způsobem děti slova definují. Mohla jsem díky této zkušenosti z praxe potvrdit poznatky vývojové psychologie a psycholingvistiky. Níže uvádím pro ilustraci odpovědi čtyř testovaných dívek. Věk: Lucinka 5;8, Natálka 5;6, Kristýnka 5;4, Tereška 5;5.

### HRAČKA

Lucinka: Že si s tím děti hrají, Natálka: Králík, tygřík, poník, který se hýbe. Kristýnka: (dále přemýšlí) miminko. Tereška: Panenka.

### JABLKO

Lucinka: Lidi to jí, rozkrájí a měsíčky. Natálka: To se jí. Kristýnka: Ovoce, kouše se to. Tereška: Červené.

### ODPOČINEK

Lucinka: Spaní odpoledne, po obědě. Natálka: Aby si někdo odpočinul. Kristýnka: Jít si lehnout, nebo když je noc. Tereška: Spaní.

### NŮŽ

Lucinka: Krájí maso. Natálka: Nevím. Kristýnka: Ostrá věc. Tereška: Krájení.

## PES

Lucinka: Na vodítku, štěká na cizí lidi. Natálka: Když si ho někdo vyzvedne, nebo skáče. Kristýnka: Zvíře. Terezka: Líže.

## RUKAVICE

Lucinka: Dají se na ruce. Natálka: Aby nebyla zima na ruce. Kristýnka: Teplý oblečení. Terezka: Aby se zahřály ruce.

## PILOT

Lucinka: Řídí letadlo nebo vrtulník. Natálka: Aby někdo lítal. Kristýnka: Pán, který řídí letadlo. Terezka: Letadlo.

## ČEPICE

L: Na hlavu, aby nebyla zima na uši. N: Aby nebyla zima na hlavu, uši. K: Teplý oblečení na hlavu. T: Na hlavu.

## BANÁN

L: Oloupe se šlupka, ulomí se to špinavé. N: Když má někdo chuť nebo hlad, aby neměl bacily. K: Ovoce. T: K jídlu.

## SPORÁK

L: Vaří se tam, taky aby se tam nespálilo. N: Aby nebyly horký ruce. K: Elektrická věc, můžeš se spálit. T: Vaření.

## BRAMBORA

L: Vykope se, umyje, sloupe se. N: Aby se jedla. K: Zelenina, bramborová kaše, hranolky. T: Škrábání.

## MÝDLO

L: Umyješ si ruce pod vodou. N: Abychom se myli, byli čistý, ne špinavý. K: Věc na mytí. T: Ruce.

## ŽIDLE

L: Sedí se na ní, aby někdo nespádl. N: Aby si někdo sedl. K: Dřevěná věc, na které se dá sedět. T: Sedat.

## OCAS

L: Vrtí jim pes nebo kočka. N: Zamávat s ocasem. K: Zvíře, který má ocas. T: Pes.

## CITRON

L: kyselý. N: mačkat do něčeho. K: ovoce. T: škaredý.

## POLICISTA

L: Když někdo někoho zadrží, odvezou ho k soudu a potom do vězení. N: Chytit zločince, zlého policajta. K: Pán, který říká lidem, aby nedělali špatný věci. T: Přijede po ukradnutí něčeho.

## MAPA

L: Když se ztratíš, použiješ mapu, aby ses dostal, kam chceš. N: Dostat se kam chceš. K: Kam máme jít. T: Cesta.

## OBÁLKA

L: Na posláni dopisu. N: Abychom si malovali a psali. K: Obálka je na dopis. T: Pošta.

## ŠAMPON

L: Na umytí vlasů, aby nesmrděly. N: Aby byly čistý vlasy. K: Na mytí. T: Na vlasy

## LOĎ

L: Když je někde řeka, může se přeplout. N: Aby někdo odplul. K: Když chceš jet na lodi.

T: Voda.

## SLOVNÍK

L: Píšou se tam slova. N: Co se má dělat s miminkem. K: Nevím. T: -----

## NOC

L: Zachází sluníčko, vychází měsíc. N: Aby si někdo odpočinul. K: Je černá tma, když si jdeš lehnout. T: -----

## KALENDÁŘ

L: Čísla, obrázky. N: Aby si tam někdo, něco dal. K: Abysme věděli, jaký je období. T:

-----

## HODINKY

L: To si dá na ruku. N: : ----- K: Kolik je hodin, tiká to. T: Kolik je hodin.

## ŘEV

L: Vyfouknout, porazit dech. N: Zařvat hip hop. K: Když něco chce. T: -----

Ve zhodnocení používám i repliky jiných testovaných dětí, než těch, které jsem výše uvedla. Nejčastěji se u dětí vyskytovala definice pomocí činnosti, která se s daným konkrétem provádí, případně k čemu dané substantivum může sloužit. Např. nůž – *s tím se řeže*, hračka – *s ní se hraje*, banán, citron, brambora – *se jí*, mýdlo – *s tím se meje*, policista – *ten chytá zloděje*, jablko – *kouše se to*, brambora – *vykope se, umyje, sloupe se*, citron – *mačkat do něčeho*, židle – *sedat* atd. Další možností, kterou děti často volí, je definice pomocí určité konkretizace: hračka – *králík, tygřík, poník, miminko, panenka*, citron – *se dává do buchy*, odpočinek – *spaní, spaní odpoledne, po obědě*, řev – *když řve malý mimino*. U Terezky bylo pozoruhodné, že místo pokusu o definice odpovídala spíše asociacemi. Z odpovědí je patrné, že ví, v jakých kontextech se může s danou věcí setkávat, ale vysvětlení slova není dostatečné. Vágnerová (2000) uvádí, že dítě také definuje slova pomocí jejich vnějších znaků. Např.: jablko – *červené*, kalendář – *čísla, obrázky*.

V kapitole o kognitivní lingvistice (kapitola 8) budu více pojednávat o kategoriích, které přirozeně lidé používají při přemýšlení o různých skutečnostech, při utváření jazykového obrazu světa. Kategorie zastřešují entity z různých oblastí. Při testování dětí předškolního věku ukazovaly výsledky, že děti velmi často užívají nadřazené kategorie i při definování slov. Např.: citron – *ovoce*, ocas – *pes*, brambora – *zelenina*, banán – *ovoce, k jídlu*, rukavice – *teplý oblečení*, pes – *zvíře*, nůž – *krájení*. Nejobtížnější pro děti bylo definovat slova: slovník, obálka, kalendář, sporák.

Co se týká výběru slov pro slovníkovou zkoušku, můžeme vyzkoušet souvislost se sémantickými skupinami podle Bartmiňského (viz kapitola 8, kognitivní přístup). Některá slova lze zařadit do jeho kategorií. Nenalezneme v testu kupodivu slovo pro kategorie části lidského těla, rodinné vztahy, pohyb, počasí. Další kategorie jsou v testu zastoupeny takto: **existence člověka**: odpočinek, **potrava**: jablko, banán, brambora, citron, **příbytek**: hračka, sporák, židle, **oblékání**: rukavice, čepice, **péče o tělo**: mýdlo, šampon, **rostliny a živočichové**: pes, ocas. Některá slova je obtížné zařadit do těchto kategorií, např.: hračka, nůž, pilot, policista, mapa, loď, slovník, noc, hodinky, řev. Pro zastřešení nezařazených slov by bylo vhodné sestavit ještě kategorie povolání, věci denní potřeby, časové údaje a roční cyklus. Slovo řev je možné zařadit do druhotné kategorie **emocí**.

V tomto testu se projevily značné individuální rozdíly. Komunikační schopnost některých dětí byla srovnatelná s dětmi navštěvující první a druhý ročník ZŠ. Je nutné brát v potaz také věkový rozdíl mezi dětmi patřící do téže testované skupiny. Skupina byla vymezena pouze zadáním, že děti mají být v mateřské škole, v poslední třídě před nástupem do školy. V této třídě tedy mohou být děti, které mezi sebou mají až dvouletý rozdíl věku. Během těchto dvou let (tedy od pěti do sedmi let) se rychle rozvíjí slovní zásoba, což je také jednou z příčin rozdílů ve výsledcích. Projevilo se, že mezi věkem a schopností správně definovat slova neplatí přímá úměrnost.

## 6 Poznatky o řeči dětí s některými vybranými poruchami

Lechta (2002) sdružuje jazykové roviny do oblastí lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické a pragmatické. Lechtovo dělení jazykových rovin je užíváno mezi logopedy (Durdilová, 2012). V následující části své práci se budu soustřeďovat na poznatky z roviny lexikálně-sémantické.

### 6.1 Specifika vývoje lexikálně-sémantické roviny osob s mentální retardací (MR)

Mentální retardaci můžeme charakterizovat dle MKN-10 jako: „Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami. Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence.“ (MKN-10, 2013)

Úroveň lexikálně-sémantické roviny je, stejně jako úroveň dalších rovin komunikace, závislá na rozsahu a typu postižení. Slovní zásoba dětí s mentální retardací je omezena v souvislosti s omezením intelektu. Pro řeč, která se vyznačuje extrémně chudou slovní zásobou, byl zaveden Chvatcevem termín *oligolalie* (Lechta, 2002, str. 82). Spatřujeme souvislost s pojmem *oligofrenie*, který se dříve používal pro označení mentální retardace. Z výzkumů Lechty (2002) vyplývá, že žáci tehdejších zvláštních škol dosahovali v 5. ročníku úrovně slovní zásoby žáků 1. ročníku běžných základních škol. Z výzkumu Šifové (1965, In Lechta, 2002, str. 82), která se zabývala slovní zásobou dětí s mentální retardací, vyplynulo, že tyto děti používají jen sporadicky slova, která vyjadřují vlastnosti a kvalitu předmětů. V řeči dětí i dospělých s mentální retardací převládají substantiva, zejména konkréta. Adjektiv užívají zřídka (Lechta, 2002, str. 82). U dětí s mentální retardací je patrný značný nepoměr mezi aktivní a pasivní slovní zásobou. Aktivní slovní zásoba je mnohem chudší než pasivní (Lechta, 2002, str. 83). Jen těžko dochází k aktivizaci pasivní slovní zásoby, i přes cílenou speciálně pedagogickou stimulaci. U intaktních dětí nenacházíme tak výraznou převahu pasivního slovníku nad aktivním. Opožděný vývoj se projevuje v sémantizaci, generalizaci i v diferenciaci (Lechta, 2002, str. 83). Děti s MR přiřazují jedno slovo více pojmům. K zevšeobecnění, a na druhé straně k odstiňování pojmů

často u těchto dětí vůbec nedochází. V období mladšího školního věku je jejich řeč srovnatelná s dětmi 3 – 4 letými. V tomto stádiu si vytvářejí vlastní situační řeč, která je srozumitelná jen tomu, kdo danou situaci zná. Děti s MR používají výrazně častěji nevýznamová slova, jakými jsou například částice, citoslovce, spojky, která slouží k uvození věty (Lechta, 2002, str. 83).

## **6.2 Specifika vývoje lexikálně-sémantické roviny dětí s dětskou mozkovou obrnou (DMO)**

„Dětská mozková obrna [...] je zastřešující pojem pro označení skupiny chronických onemocnění charakterizovaných poruchou kontroly hybnosti, která se objevuje v několika prvních letech života“ (Živný, 2013, [online]. [cit. 2013-02-22]). Živný (2013) dále uvádí, že DMO zpravidla nemá progresivní charakter. Název napovídá, že vzniká v dětském věku, a že je zapříčiněna poruchou mozku. „Pod pojem DMO nepatří poruchy hybnosti způsobené onemocněním svalů ani periferních nervů. Příčinou špatné kontroly hybnosti a vadné postury (držení) trupu a končetin je u DMO porucha vývoje nebo poškození motorických (hybných) oblastí mozku.“ (Živný, 2013, [online]. [cit. 2013-02-22])

Mezi příznaky DMO patří problémy s jemnou motorikou, obtíže s udržením rovnováhy a s chůzí, mimovolní pohyby (například kroutivé pohyby rukou nebo vůlí neovladatelné pohyby úst). K DMO bývají často přidruženy další poruchy, např. epileptické záchvaty nebo mentální retardace. Mezi jednotlivými stupni DMO jsou značné rozdíly, co se týká soběstačnosti. Dítě s těžkou formou DMO může být dokonce zcela neschopné chůze, a potřebuje proto náročnou péči. Lehká forma DMO však může způsobovat jen nemotornost. (Živný, 2013 [online]. [cit. 2013-02-22])

Lechta (2002) usouvztažňuje sníženou pohyblivost dětí s DMO a jejich aktivní získávání poznatků o okolním světě. DMO je často provázena dalšími poruchami, např. poruchou sluchu, zraku, mentální retardací atd. Proto není snadné určit, zda je odchylka od normy způsobena DMO nebo přidruženými poruchami. Románek (In Lechta 2002, str. 101) píše, že děti s DMO nedokážou předmět současně uchopit i pozorovat. To jim neumožňuje poznávání okolí multisenzoriálně, a proto se opoždí i jejich řečový vývoj. Narušená je u dětí s DMO formální stránka řeči (tj. výslovnost). Proto se obtížně dorozumívají se svým okolím, což může mít za následek to, že se snižuje četnost dialogů mezi dítětem a jeho okolím. To znesnadňuje rozvíjení jeho slovní zásoby. Dítě se nemůže doptat na vše, co jej zajímá a rozšiřovat si tím svou

slovní zásobu. Dle Lechty (2002) se u těchto dětí rozvíjí pasivní slovní zásoba podobně jako u intaktních dětí. Porozumění řeči je srovnatelné s intaktními dětmi přibližně do 4. roku života (Lechta 2002, str. 101). Později se začíná projevovat podmiňování pasivní a aktivní slovní zásoby, tzn., srovnává se poměr aktivní a pasivní slovní zásoby jako u intaktní populace (pasivní zásoba 3 – 6 krát vyšší). Křivka porozumění řeči stagnuje. Tehdy může docházet k tzv. verbalismu, což znamená nadproduktivní užívání výrazů bez porozumění jejich významům (Lechta, 2008, str. 101).

### **6.3 Specifika dětí se specifickými poruchami učení**

#### **6.3.1 Vzdělávání a diagnostika žáků se specifickými vzdělávacími problémy**

Třidu, ve které jsem testovala děti se specifickými poruchami učení, nechal ředitel základní školy vybudovat jako paralelní třídu v běžné základní škole. Třídy pro žáky se specifickými poruchami učení jsou uzpůsobeny pro výuku těchto žáků například tím, že je snížen počet žáků ve třídě, a že zde vyučuje speciální pedagog. Žáci díky těmto podmínkám mohou dosahovat srovnatelných výsledků s žáky v paralelní třídě. Speciální třídy bývají zřizovány od třetího ročníku. V současnosti jsou na této základní škole dvě třídy pro děti se specifickými poruchami učení, třetí a čtvrtý ročník. Důvodem ke zřízení těchto tříd od třetího ročníku je diagnostikování žáků až během školní docházky. Detekce probíhá při výuce většinou v prvním a druhém ročníku. „Poruchy učení bývají obvykle diagnostikovány od věku 8 let, když dítě začne chodit do školy. Často se plně neprojeví, dokud není vyžadována hlubší školní práce, což je od osmi let dále. Objevují se požadavky, aby děti s poruchou učení byly odhaleny již v předškolním věku, ale dosud se nenašel důkaz, že by dřívější záchyt vedl k lepšímu řešení.“ (Kratochvílová, [online]. [cit 2013-04-01]. [http://www.poruchy-uceni.cz/poruchy\\_uceni.php](http://www.poruchy-uceni.cz/poruchy_uceni.php))

V prvním ročníku je obtížné rozeznat specifické výukové poruchy od nespecifických. Ty nespecifické jsou způsobeny osobnostními charakteristikami dítěte, rodinou, osobnostní učitele, prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. (Felcmanová, přednáška Pedagogická fakulta UK, 2012) Je-li dítě diagnostikováno dříve, než se naučí číst, může učitel volit alternativní metody výuky čtení, jakými jsou například globální čtení či metoda sfumato (tzv. splývavé čtení). Tyto metody však často učitel volí nezávisle na poruchách učení svých žáků, protože tyto metody jsou vhodné



i pro intaktní žáky. Na základních školách v České republice převažuje výuka čtení analyticko-syntetickou metodou, protože je i většina dostupných slabikářů koncipována pro výuku této metody. Tato metoda je však pro žáky s dyslexií nevhodná (Felcmanová, 2012, Jošt, 2011).

### **6.3.2 Klasifikace specifických poruch učení:**

Specifické poruchy učení je zastřešující pojem pro jednotlivé druhy, kterými jsou: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie (Felcmanová, 2012).

Charakteristiky specifických poruch učení lze najít v mnoha diplomových pracích, neboť je toto téma v posledních dvaceti letech velmi diskutované na školách pedagogického zaměření. Existuje také mnoho internetových portálů pro rodiče a pro učitele. Současnými autory, kteří se zabývají specifickými poruchami učení, jsou v České republice např. Olga Zelinková (např.: *Poruchy učení*, 2003, *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*, 2013, *Dyslexie v předškolním věku?*, 2008), Jiří Jošt (např.: *Čtení a dyslexie*, 2011). Dyslexií se zabýval také Zdeněk Matějček. V následující části budu čerpat z výše uvedených autorů, z přednášek na konferenci sdružení Dyskorunka (2012) a z bakalářské práce Ludmily Výborné (2006). Uvedené údaje jsou všeobecně přijímány pedagogy a psychology.

Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Dítě má problémy s rozpoznáním a zapamatováním jednotlivých písmen. Porucha souvisí s oslabením spolupráce mozkových hemisfér (Zelinková, 1995) a s očními pohyby. Porucha postihuje rychlost a správnost čtení, porozumění čtenému textu. Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě opět zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné (Výborná, 2006, str. 11). Dysortografie je specifická porucha pravopisu, vyskytuje se velice často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě. Porucha negativně ovlivňuje také proces aplikace gramatického učiva (Výborná, 2006, str. 12). Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnutí základních početních výkonů. Dyspinxie je specifická porucha kreslení charakteristická nízkou úrovní kresby

(Výborná, 2006, str. 12). Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Dyspraxie je specifická porucha obratnosti. Projevuje se jak při běžných, samoobslužných činnostech, tak při vyučování (Výborná, 2006, str. 12).

Zájem o zkvalitnění edukace takto znevýhodněných žáků stále roste. Souvisí to se zkvalitňováním a rozšiřováním diagnostiky, osvětou veřejnosti, s odstraňováním nálepek (tzv. labeling), se vzděláváním učitelů, s činností center pro dyslektiky atd.

Počty takto znevýhodněných dětí se liší v jednotlivých publikacích. Statistiky vykazují kolem 10 % dětí se specifickými poruchami učení. „Přesný počet dětí, které trpí specifickými poruchami učení [,] není znám, musely by být vyšetřeny všechny děti v populaci. Odhaduje se, že specifickou poruchou učení je postiženo přibližně 10 % dětí. Je štěstí, že častěji se vyskytují mírné formy. Těžkou formou jsou postižena přibližně 2 % dětí. Chlapci jsou postiženi asi 3 krát častěji než dívky.“ (Kratochvílová, [online]. [cit 2013-04-01]. [http://www.poruchy-uceni.cz/poruchy\\_uceni.php](http://www.poruchy-uceni.cz/poruchy_uceni.php)).

Toto procento již není zanedbatelné. Přesto se však ředitelé škol potýkají s problémem zaplnění speciální třídy pro děti s těmito poruchami. V malých školách bez paralelních tříd je takřka nemožné zřídit třídu pro žáky s výukovými obtížemi.

Jak dále uvádí Kratochvílová (2013), zasahují poruchy učení další oblasti vývoje. „U dítěte se může vyskytovat neohrabanost, špatná organizace, špatné soustředění a nedostatek sebekontroly. Dítě mívá problém soustředit se na jeden úkol během zadané doby. Poruchy soustředění bývají někdy vnímány jako neposednost, impulsivnost, neposlušnost, nevychovanost.“ (Kratochvílová, [online]. [cit 2013-04-01]. [http://www.poruchy-uceni.cz/poruchy\\_uceni.php](http://www.poruchy-uceni.cz/poruchy_uceni.php)). Tyto výše zmíněné problémy jsou úzce provázány se školní úspěšností a dále prohlubují nedostatky ve zvládání školních povinností.

## **6.4 Poruchy pozornosti**

Dvě ze sedmi dětí ve speciální třídě, kde jsem prováděla testování, měly diagnostikovány také poruchy pozornosti. Jedním typem poruchy pozornosti je ADHD (attention deficit hyperaktivity disorder). Jedná se o označení pro syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou (PPP Frýdek-Místek, [online]. [cit 2013-04-01]. <http://www.pppfm.cz/adhd.html>). Tato porucha zahrnuje projevy dětí, které jsou nepozorné, nadměrně aktivní a impulzivní. Příznaky jsou dlouhodobé. Jsou zřetelné již od raných vývojových stadií a neodpovídají mentálnímu věku dítěte. Projevují se

zejména v situacích, které jsou pro dítě náročné na udržení pozornosti. Jsou zjevné zejména v období vstupu dítěte do základní školy, kdy se nároky na dítě zvyšují.

Druhou, opačnou podobou poruchy pozornosti je hypoaktivita. „Hypoaktivní děti jsou velmi pomalé, těžkopádné, utlumené až apatické. Bývají nemotorné, neohrabané. Nereagují pohotově na pokyny, ve škole nestíhají vypracovat zadané úkoly včas, bývají ve všem poslední. [...] Z tohoto důvodu také bývají většinou zcela nespravedlivě označovány jako „líné“, přestože jsou jenom pomalé. Protože nestihnou vše vypracovat včas, zvýšeně chybují. [...] Hypoaktivní děti bývají také často zvýšeně unavitelné, na únavu většinou reagují ještě prohloubeným útlumem, apatií.“ (PPP Frýdek-Místek, [online]. [cit 2013-04-01]. <http://www.pppfm.cz/adhd.html>).

## 7 Vybrané faktory ovlivňující dětskou řeč

### 7.1 Vliv sociální situace

V této kapitole se budu zabírat vybraným faktorem ovlivňujícím vývoj řeči. Tento faktor se sice nepromítne do praktické části mé práce, neboť nelze při výzkumu ve škole zjistit, jaká je sociální situace rodin, ze které testované děti pochází. Tímto faktorem se hodlám podrobněji zabývat, protože znalost možných problémů pojících se s touto oblastí, může pomoci k pozitivnímu ovlivnění jejich dopadu (na rozdíl od např. vlivu centrální nervové soustavy nebo úrovně sluchové percepce) a vyvodit z nich důsledky např. pro pedagogickou praxi.

Langmeier (Langmeier, Krejčířová, 2006) poukazuje na značné individuální rozdíly mezi dětmi nejen na poli slovní zásoby, ale také v obsahu řeči, v preferenci určitých druhů slov, ve skladbě. Uvádí, že u některých dětí řeč, kterou dítě používá v běžné komunikaci v rodině, je velmi podobná řeči, kterou se mluví ve škole (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 123). Tyto děti pak nemívají problém s požadavky, které na ně v ohledu komunikačním klade škola. Jiné děti preferují odlišné způsoby verbální komunikace a je pro ně obtížné přizpůsobit se novému jazykovému kódu, na který nejsou zvyklé. Znesnadňuje to pochopení výkladu látky a požadavků učitele. „Jde zejména o děti z kulturně a sociálně nízko postavených rodin, o děti z jiných etnických skupin, kde je mnohdy i mateřský jazyk odlišný“ (In Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 123).

Tento problém podrobně rozpracoval B. Bernstein (Language and Social Context, 1972). Zabýval se jazykovou socializací v rámci amerického společenství. Všímal si rozdílů socializace mezi třídami. Rozlišil dva typy jazykových kódů: *propracované* „elaborated“ a *omezené* „restricted“ (Průcha, 2011, str. 147). Propracovaný kód je mnohem méně spojen s konkrétním kontextem a konkrétními mluvčími. Je tedy srozumitelný mimo kontext. Omezený kód je spjat s konkrétními mluvčími, konkrétním prostředím, konkrétním kontextem. Mluvčí propracovaného kódu si vzájemně rozumí, je to jejich společná řeč. Mluví-li spolu dva mluvčí v omezeném kódu, ostatní jim nerozumí. Omezený kód je jen stěží srozumitelný mimo konkrétní kontext. Bernstein došel k výsledku, že děti z nižších sociálních skupin nemají tak častý kontakt s propracovaným kódem, a proto jsou znevýhodněné při komunikaci s mluvčími, kteří propracovaný kód používají (Chromý, 2011, str. 27). Prostředím, které používá

propracovaný kód, je samozřejmě škola. Ve škole jsou děti z nižších sociálních vrstev, které používají omezený kód, konfrontovány s jazykem, kterému téměř nerozumí nebo alespoň si nejsou jistí v jeho užívání. Bernsteinova studie je platná pro americký kontext. Uplatnění této teorie v českém kontextu zkoumala I. Knausová (Problémy jazykové socializace, 2006, In Průcha, 2011). Zjistila, že Bernsteinova teorie je platná i v češtině. Rodinné prostředí a zejména vzdělanost matek určuje vyjadřovací dovednosti dítěte (Průcha, 2011, str. 148). Děti matek pouze se základním vzděláním vykazují užívání omezeného kódu. Naopak děti matek středoškolaček a vysokoškolaček používají propracovaný kód (Průcha, 2011, str. 149).

Zjištěný deficit v komunikaci dětí, převážně ze sociálně slabších rodin, je mírněn zřízením tzv. přípravných tříd základních škol. Praxe je taková, že tyto třídy navštěvují převážně romské děti. Ačkoli by se předpokládalo, že škola deficity kulturně deprivovaných dětí zmírní, ukázalo se v mnoha výzkumech, že tito žáci se obtížně učí propracovanému kódu, a ve škole stále více zaostávají.

## **7.2 Vliv bilingvismu**

Rozvoj slovní zásoby dětí ovlivňuje i jejich bilingvní situace. Průcha (2011) si klade otázku, zda je pro dětské bilingvní mluvčí charakteristická stejná slovní zásoba jako pro děti monolingvní. Upozorňuje na fakt, že s vývojem slovní zásoby úzce souvisí jazykový input. Jazykovým inputem rozumíme „komplex všech verbálních a neverbálních komunikačních podnětů, jimž je vystaveno dítě od narození ze strany osob, které s ním navazují kontakt“ (Průcha, 2011, str. 93). Mezi jazykovým inputem a rozsahem osvojené slovní zásoby byla vysledována vysoká míra korelace.

Studie Červenky a kol. (2011) upozorňuje na fakt, že bilingvními mluvčími jsou také romské děti. Říká, že častým problémem je, že učitelé nepracují s romskými dětmi jako s bilingvními mluvčími: „školní prostředí mnohdy ignoruje fakt, že se v konkrétních případech některých romských dětí jedná o bilingvní mluvčí, jejichž základní překážkou ve vzdělávání je určitá jazyková bariéra“ (Červenka a kol., 2011, str. 32).

Odborníci se zcela neshodují v pohledu na dětský bilingvismus co do hodnocení. Mezi odborníky převládají názory, že dětský bilingvismus má pozitivní komunikační a kulturní efekt. Výzkumy ani neprokázaly, že by způsoboval negativní důsledky pro kognitivní vývoj dětí (Průcha, 2011, str. 173). Názory, že dětský bilingvismus může mít negativní dopad na inteligenci dětí, jsou zastaralé a vyvrácené výzkumem. Je však

zdůrazňováno, že pozitivní důsledky bilingvismu se „týkají dětí, které vyrůstají v bilingvních rodinách, tedy osvojují si druhý jazyk spontánně.“ (Průcha, 2011, str. 173). Zde se nabízí ke zvážení specifická situace romského bilingvismu. Výukové problémy romských mnoha dětí jsou jistě způsobeny multifaktoriálně, ale stojí za úvahu, zda nehraje jistou roli právě i jejich bilingvismus a přístup jejich okolí k němu.

## 8 Kognitivní přístup

V následující části představím poznatky kognitivní lingvistiky. K hlediskům kognitivního přístupu se vztahuje praktická část mé práce. Podrobněji se budu v praktické části vyjadřovat k sémantickým skupinám, které ovlivňují odpovědi dětí při pojmenovávání obrázků, a budu je dokládat na příkladech z výsledků testování.

Vaňková (Vaňková a kol., 2005) ve své práci uvádí termín „přirozená“ slovní zásoba. Tomuto termínu rozumíme tak, že k dorozumívání potřebujeme takovou polohu jazyka, která je nejjednodušší, nejkonkrétnější a nejbližší člověku, který ji užívá. Přirozená slovní zásoba se realizuje v jazyce, který jsme si osvojili primárně. Tento přirozený slovník dokážeme používat ve velkém množství kontextů. Přirozená slovní zásoba se konstituuje na základních sémantických skupinách. Vaňková přebírá typy sémantických skupin podle Bartmiňského. Jsou jimi: části lidského těla, existence člověka, potrava, příbytek, oblékání, rodinné vztahy, pohyb, péče o tělo, rostliny a živočichové, počasí (Vaňková a kol., 2005, str. 57). Tyto sémantické skupiny odpovídají sémantickým skupinám, které si i dítě osvojuje jako první. Jsou to slova, která mu slouží k porozumění světu a ke komunikaci s ním. Tyto sémantické skupiny neobsahují jen substantiva, ale i adjektiva a verba. Předpokládám, že tato slova umí používat děti ve věku tří let. Slova z těchto sémantických skupin korespondují dle mého názoru s prvními sty slovy, které dítě používá. Další sémantické skupiny jsou často vyjádřeny abstraktnějšími výrazy. Děti se je učí po osvojení výrazů z výše zmíněných sémantických skupin. Druhotné sémantické skupiny zahrnují: mezilidské vztahy, smyslové vnímání, emoce, morálku, náboženství, umění, rozměr, počet, barva, tvar (Vaňková a kol., 2005, str. 57). Některá slova ze skupiny abstraktních výrazů se děti učí až ve škole (např. *vina, křivda, hřích, kmotr, atd.*). Nebo je znají, ale ne v celém rozsahu významů, který daná slova zahrnují.

Jednou ze stěžejních tezí kognitivního přístupu je, že máme tendenci uspořádávat si pojmy do kategorií. Kategorizace nám umožňuje vidět svět uspořádanější, ale také nám „podsouvá“ interpretaci skutečnosti (Vaňková a kol., 2005). Škálu kategorií sestavil již Aristoteles. Představím kategorizaci Grzegorzcykové, kterou zaznamenává Vaňková. Rozděluje kategorie na základní a doplňující. Základními kategoriemi jsou: substance, vlastnosti, vztahy a události. Doplňujícími kategoriemi jsou: kvantita, čas, modalita, evaluace a exprese (Vaňková a kol., 2005, str. 75). Schopnost a snad i nutnost kategorizování se u dětí projevuje například tím, že v určitém období například kladou

často otázku: *Je to dobré nebo zlé?* Řídí se tedy kategorizací evaluace. Ještě dříve, v období prvního a druhého věku otázek (Bytešníková, 2012, str. 77), jsou po dětskou komunikaci typické otázky: *Co je to? Kdo je to? Proč?* Také pomocí těchto otázek dítě zjišťuje souvislosti mezi objekty, zařazuje si je do významových kategorií, učí se nacházet vztahy nadřazenosti a podřazenosti mezi jednotlivými slovy.



## 9 Testy řečového vývoje

Dle Durdilové (přednáška Speciální pedagogika člověka s řečovým postižením, Pedagogická fakulta UK, 2012) je v logopedické praxi v České republice nedostatek standardizovaných diagnostických materiálů pro zjišťování řečových schopností. Standardizované dotazníky jsou zastaralé a mnoho logopedů a pedagogicko-psychologických pracovníků je odkázáno na nestandardizované dotazníky, které si musí mnohdy sami vytvářet. Při používání nestandardizovaných diagnostických materiálů je problematické to, že testování nemůže být vykazováno pro pojišťovny, a následně proto pojišťovny neproplácí logopedickým pracovištím jejich práci. Logopedické kliniky i školská zařízení, jako jsou například speciálně pedagogická centra nebo střediska rané péče, se musí rozhodovat mezi zastaralými, ale standardizovanými testy, které jsou propláceny pojišťovnami, nebo mezi testy, které jsou současným dětem bližší, ale nejsou standardizované (Durdilová, 2012).

### 9.1 Příklady jednotlivých testů užívaných v logopedické praxi

Standardizovaným testem je Kondášova obrázkově-slovníková zkouška z roku 1972 ([http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog\\_popis.asp?kod=628&ZozArg=1&Kateg=1](http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=628&ZozArg=1&Kateg=1) [cit. 2013-03-18]), která se zaměřuje na aktivní slovní zásobu. Obsahuje 30 obrázků, které má dítě pojmenovat. Užívá se také k diagnostice školní zralosti. Je vhodná pro děti ve věku 5,6 – 6,6 let. Dále jsou používány slovníkové zkoušky, které jsou součástí inteligenčních testů. Například je v praxi užívaný Wechslerův test (<http://www.education.com/reference/article/weschler-intelligence-test/> [cit. 2013-03-18]), Stanford-Binetův test a test WISC-III. Dále jsou užívané subtesty Heidelberského testu řečového vývoje (Šopíková, 2012). Šopíková (2012) představuje Heidelberský test podrobněji. Tento test je určen pro věkovou skupinu 4 – 9 let. Test je upraven do slovenštiny i češtiny M. Mikulajovou jako překlad německého originálu. Jednotlivé subtesty zkoumají vybrané jazykové roviny (Šopíková, 2012). Na Slovensku jsou k dispozici překlady, či spíše adaptace zahraničních testů. Jedná se například o Peabodyho obrázkový test (Hasinger, <http://www.tests.com/PPVT-Testing> [cit. 2013-03-18]). Vytvořit překlady těchto testů je obtížné, protože jsou utvářené pro slovní zásobu anglicky mluvících dětí, které se pohybují v jiném jazykovém kontextu.

Institut detskej reči v Bratislave prevzal adaptáciu testu rečového vývoje – rodičovský dotazník MAB CDI (Inštitút detskej reči, s.r.o., [online]. [cit. 2013-03-18] <http://www.detskarec.sk/logopedicka-diagnostika>). Rodičovské dotazníky majú tu výhodu, že deti jsou diagnostikované v prirodzenom prostredí svými rodičmi. Je preto možné diagnostikovať i malé deti. Cieľom tohoto dotazníku je podchytiť včas deficity rečového vývoje. Tento test je vyhovujúci tak pre diagnostiku detí s rôznymi poruchami, napr. detí s autizmom, s vývojovou dysfáziou, s kochleárnymi implantátmi či predčasne narodených detí. V súčasnosti prebieha snaha o standardizáciu tohoto materiálu, ktoré predchádza zber dát. Na Slovensku bol zostavený test komunikačného správania TEKOS (Kapalková a kol., 2010), ktorý je určený pre výskum rečovej úrovne detí od 6 do 30 mesiacov.

## **9.2 Dostupnosť dotazníkov, srovnání s mým záměrem testování**

Pro svůj výzkum jsem nepoužila žádný ze stávajících standardizovaných dotazníků, protože by nesplnily účel mého pozorování. Kondášova obrázková-slovníková zkouška se podobá mému testu aktivní slovní zásoby, protože také zkoumá aktivní slovní zásobu a sestává z popisu obrázků. Je pro mé pozorování vyhovující také z hlediska věkového zaměření. Netestuje však pasivní slovní zásobu dítěte a nezjišťuje produkci synonymních výrazů, což je součástí mého obrázkového testu. Dalším důvodem proti využití Kondášovy zkoušky je také to, že jde o poměrně zastaralý diagnostický materiál. Tento test je k nahlédnutí např. v kabinetu diagnostických pomůcek katedry psychologie filosofické fakulty UK (<http://psychologie.ff.cuni.cz/katedra/kabinet.php>).

Heidelbergský test je nedostupný pro veřejnost a pro studenty jiných než psychologických oborů. Pro studenty psychologie filosofické fakulty Univerzity Karlovy je dostupný, stejně jako Kondášova zkouška, či Wechslerův test, v kabinetu diagnostických pomůcek. (<http://psychologie.ff.cuni.cz/katedra/kabinet.php>) Pro mou práci by mohl být vhodný subtest slovních významů a interakčních významů. Ani z tohoto testu však neplynou výsledky pro pasivní slovní zásobu zkoumaných dětí.

Durdilová (2012) říká, že Peabodyho obrázkový test v české verzi dosud neexistuje. Na Slovensku se pracuje na jeho standardizaci. V České republice se s tímto testem nesetkáváme. Dostupné jsou jen překlady do slovenštiny (Durdilová, 2012). V kabinetu diagnostických pomůcek dostupný není. Nelze ho najít online ani

na stránkách asociace klinických logopedů (<http://www.klinickalogopedie.cz>), kde jsou pro členy asociace dostupné některé diagnostické materiály.

Test MAB CDI a jeho modifikace TEKOS nejsou vhodné pro mou cílovou skupinu. Jsou zaměřeny na děti mladší, a proto jsou nevyhovující. U rodičovských dotazníků je také problematické to, že se rodiče zaměřují pouze na údaje relevantní k testu a nezaznamenávají další zajímavé informace. Dotazník TEKOS je online dostupný pro veřejnost na stránkách <http://laboratorium.detskarec.sk/tekos1.php>. Česká verze zatím není dostupná, ale pracuje se na její přípravě (Votavová, Smolík, 2010). Během testování jsem měla příležitost provádět i pozorování, při kterém jsem zaznamenala i další verbální či neverbální projevy dětí. Měla jsem možnost sledovat, jak se při testu chovají, jestli je to baví, jestli říkají ještě něco jiného atd.

# Empirická část

## 10 Obrázkový dotazník aktivní a pasivní slovní zásoby

### 10.1 Popis obrázkového dotazníku

Dotazník obsahuje celkem 15 obrázků. Jsou rozloženy na 5 listech velikosti A4. Na každém listě jsou 3 obrázky. Jedná se o fotografie skutečných objektů, tedy ne o symbolické kresby či schématické obrázky např. Makatonu. Každý obrázek představuje jednoznačné konkrétní substantivum. Každý obrázek vyjadřuje jeden konkrétní předmět.

1.	měsíc / měsíček	luna
2.	slepice / slepičky	drůbež
3.	květina / kytky / kytička	rostlina
4.	strom	jehličnan
5.	dům	budova
6.	šuplík	zásuvka
7.	prase / prasátko	vepř
8.	kráva	jalovice
9.	miminko	kojenec
10.	pokoj / místo	světnice
11.	jídlo	potraviny
12.	zuby	chrup
13.	kostel	chrám
14.	rajče	rajské jablko
15.	ještěrka	vysokozdvíhací vozík

V prvním sloupci jsou napsaná slova, u kterých je předpokládáno, že budou v aktivní slovní zásobě dítěte, a že jimi bude dítě obrázek pojmenovávat. U každého slova jsou při testování akceptovány i deminutivní tvary. Předpokládaná slova aktivně používaná dětmi (první sloupec) jsem volila na základě své dosavadní zkušenosti s řečí dětí. Vybraná modelová slova patří do centra slovní zásoby, vyskytují se v dětských knihách, v říkankách, písničkách, slabikářích (srov. kap. 5). Jsou to slova, se kterými se dítě setkává i v běžné realitě. Vybraná slova lze zahrnout do tzv. „přirozené“ slovní zásoby a lze je kategorizovat dle sémantických skupin Bartmiňského (viz kapitola 8, kognitivní přístup). Zástupcem kategorie „**části lidského těla**“ je slovo zuby, za kategorii „**existence člověka**“ je uvedeno slovo miminko, v kategorii „**potrava**“

jsou slova jídlo, rajče, v kategorii „**příbytek**“ jsou slova dům, šuplík, pokoj, nejpočetněji je zastoupena kategorie „**rostliny a živočichové**“ slovy slepice, květina, strom, prase, kráva, rajče (spadá do dvou kategorií), do kategorie „**počasí**“ můžeme zahrnout slovo měsíc. Slovo kostel lze zařadit na hranici kategorie „**příbytek**“ (ve smyslu typu budov). Pouze slovo ještěrka (ve smyslu dopravní prostředek) je obtížné do Bartmiňského kategorií zahrnout. S pojmenováním tohoto slova měly děti největší problém, což může být ukazatelem toho, že slova z Bartmiňského primárních kategorií si děti osvojují dříve než slova mimo ně.

Můj předpoklad, že děti budou mít tato slova v aktivní slovní zásobě, se potvrdil při prvním pokusu testování dětí. Nejprve jsem vyzkoušela funkčnost testu a srozumitelnost zadání na chlapci ve věku 11;1 let. Jeho odpovědi kopírovaly slova obsažená v tabulce. Abych zaznamenala co nejvíce možností odpovědí, chtěla jsem, aby vytvářel celé synonymní řady. Dokázal uvést 2 – 5 slov ke každému obrázku. Jeho výrazy vždy korespondovaly se slovy, která jsem měla uvedená v tabulce (v prvním i druhém sloupci). U 11 obrázků použil synonymní výrazy, které jsou zastoupeny mezi slovy z testu pasivní slovní zásoby (slova z druhého sloupce). V jeho aktivní slovní zásobě byla tedy i slova předpokládaná pro pasivní slovní zásobu. Na čtyři slova ze sloupečku pasivní slovní zásoby, které v první části testu (tedy při aktivním tvoření synonymních řad) nepoužil, jsem se ho ptala v druhé části, v testování pasivní slovní zásoby. Jednalo se o slova: *kojenec*, *jalovice*, *rajské jablíčko*, *vysokozdvihný vozík*. Všechna tato zbylá slova jeho pasivní slovník obsahoval. S přibývajícím věkem dětí je pro ně tento test samozřejmě snazší. Je možné vytvořit modifikaci tohoto testu pro děti starší. Nutností je volit synonyma specifitější, třeba i odborná, archaická, knižní. Modifikace testu pro děti starší než 10 let může obsahovat některé obrázky shodné s testem pro děti 6 – 9 leté (např. obr. č. 1, 6, 8, 10, 14, 15).

V tabulkách uvedených v příloze jsou zaznamenány výrazy, kterými děti pojmenovávaly obrázky, které se neshodovaly s názvy obrázků v prvním sloupci. V druhém sloupci jsou pak synonymické výrazy, které byly použity v testování pasivní slovní zásoby. Slova jsem vybírala s ohledem na jejich potencionální synonymická vyjádření. Musela to být konkrétní substantiva, která je možné jednoduše zobrazit. Hledala jsem slova, která je možno vyjádřit takovým synonymem, které je buď knižní, méně používané, příznakové, specifické, zastaralé nebo netypické pro slovní zásobu dětí.

## 10.2 Postup při dotazování

### 10.2.1 Testování aktivní slovní zásoby

Dítěti jsem postupně předkládala archy s obrázky a určila jsem mu slovním pokynem zadání, které jsem formulovala přibližně takto: *Budu Ti teď ukazovat obrázky a ty mi řekneš, co na nich je. Když Tě napadne víc slov, které se k popsání toho obrázku hodí, tak je můžeš hned říct. Když nebudeš vědět, co na tom obrázku je, tak mi můžeš říct, že nevíš.* Dítěti jsem po vysvětlení úkolu zpravidla nemusela dávat žádné další pokyny. Ukazovala jsem postupně prstem na obrázky a dítě jednoslovně obrázek pojmenovalo. Pokud dítě odpovědělo jiným slovem, než slovem z prvního sloupce, doptala jsem se doplňující otázkou, abych ověřila, zda aktivní slovní zásoba dítěte zahrnuje předpokládané slovo. Nedoptávala jsem se návodnými otázkami, jen jsem podpořila další komentář dítěte, např. formulacemi typu: *A jak se tomu ještě říká?, Jak by se to ještě mohlo jmenovat/pojmenovat?, Nenapadá Tě ještě nějaký jiný název?, Ale jak se říká tomu celému dohromady?, A přímo tohle jak se jmenuje?* Pokud dítě neodpovědělo ani po položení výše zmíněných otázek, pokračovali jsme dalším obrázkem. Neprozradila jsem dítěti odpověď, abych mohla v další části testu vyzkoušet, zda toto slovo obsahuje alespoň jeho pasivní slovník. V případě chybné odpovědi jsem dítě neopravila. Také jsem totiž chtěla vyzkoušet v další fázi, jestli je opravdu přesvědčené o svém chybném vyjádření nebo jestli se jen spletlo. (Dítě například pojmenovalo obrázek prasete slovem „kráva“. Přesunuli jsme se tedy bez komentáře a bez opravování k dalšímu obrázku. Po skončení testu aktivní slovní zásoby jsem v rámci testování pasivní slovní zásoby nechala dítě vyhledat obrázek prasete.)

U některých dětí jsem (podle úspěšnosti ostatních odpovědí, vysoké rozvinutosti slovní zásoby a jejich dobré komunikační schopnosti, kterou jsem pozorovala při jejich projevech mimo testování i při samotném testování) předpokládala, že obrázek pojmenovat umí, ale myslí si, že se ptám na konkrétní druh. Za správnou odpověď jsem považovala například slovo *kytka/kytička/květina*, ale děti, podle mé domněnky, předpokládaly, že se ptám na rodové jméno rostliny, a patrně proto se bály odpovědět. Podobný problém pak měly tyto děti i při pojmenování jehličnatého stromu. U nich bylo patrné, na základě výše zmíněných důvodů, že dokáží poznat strom, ale nejsou si jisté, jestli je to například smrk, a proto raději neodpověděly. Tento fenomén se vyskytoval u několika dětí z druhé třídy ZŠ nebo u dětí starších. Tyto děti zpravidla vykazovaly v běžném hovoru známky bohatší slovní zásoby a dosahovaly z hlediska školní

úspěšnosti dobrých výsledků. Ve většině případů se podařilo u těchto dětí dojít pomocí doplňující otázky k hledanému výrazu. Děti v první třídě tento problém neměly. Říkaly spontánně první slovo, které je napadlo, a neměly tendenci nacházet v zadání složitosti. To zřejmě souvisí s nárůstem slovní zásoby během docházky do první třídy.<sup>1</sup>

Zaznamenávala jsem si do záznamového archu „správné odpovědi“. Za správnou odpověď jsem pokládala slovo z prvního sloupce. Ke každému číslu jsem při správné odpovědi zapsala písmeno A. Odpovědělo-li dítě slovem z druhého sloupce, zapsala jsem si do archu písmeno P (slovo testované pro pasivní slovní zásobu). Byla-li odpověď dítěte jiná, než určené slovo z prvního nebo druhého sloupce, zapsala jsem celý výraz. Pokud dítě obrázek nedokázalo pojmenovat (a pouze mlčelo nebo dalo najevo, že neví), zapsala jsem si do archu křížek (X). Ználo-li dítě více synonym, zapsala jsem je. Ze záznamových archů uvedených v příloze lze pak snadno vyčíst, které obrázky děti nedokázaly pojmenovat, u kterých se objevovaly nejčastěji synonymické výrazy, u kterých slov se objevovala synonyma z obecné češtiny nebo slangu, nebo které expresivní výrazy byly společné dětem ze stejné školní třídy.

### 10.2.2 Testování pasivní slovní zásoby

Tento test následoval bezprostředně po testu aktivní slovní zásoby. Tytéž obrázky, které jsem používala v testování aktivní slovní zásoby dítěte, jsem při testování pasivní slovní zásoby rozložila na lavici před dítě a formulovala jsem další úkol takto: *Ted' si to*

---

<sup>1</sup> Vlivem učení se rozšiřuje slovní zásoba dětí ve specializovaných oblastech. Pravděpodobně souvisí rozdíly mezi výsledky dětí v první a druhé třídě také se zkušeností se školními testy. Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013, online dostupné na <http://www.msmt.cz/file/26992>) se děti vzdělávají v těchto oblastech: jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce. To jsou natolik specifické oblasti, že s nimi dítě dosud nemuselo systematicky pracovat a nebylo podrobováno formálnímu učení v těchto oblastech. Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy (RVP) má být průpravou pro zvládnutí přechodu k rámcovému vzdělávacímu programu pro základní školy, a proto se jednotlivá témata částečně prolínají. V RVP pro ZŠ jsou však tato témata rozšířena a nezaměřují se tolik na osobnost dítěte jako v RVP pro MŠ. Děti na základní škole si rychle osvojují nové pojmy i pro entity, se kterými běžně nepřichází do kontaktu v praktickém životě, nebo které nepotřebují k uspokojení svých potřeb. Tyto nové pojmy jsou pro ně účelné z hlediska výuky, a proto se je snaží osvojit. Během prvního roku školní docházky jsem zaznamenala na základě pozorování dětí z těchto dvou tříd značný rozmach takto specifické slovní zásoby.<sup>1</sup>

vyměníme. Tentokrát budu slova říkat já, a ty budeš hledat, kde jsou a ukážeš je na obrázku. Děti před sebou měli zase 15 obrázků, které již předtím viděly. Nejdřív jsem dětem zadávala slova z prvního sloupce (tedy předpokládané aktivní slovní zásoby), která samy nedokázaly v první fázi testu správně pojmenovat. Průměrně to byla 3 slova. V této první fázi testu pasivní slovní zásoby byly děti úspěšnější než v druhé fázi, při které jsem se ptala již na slova z druhého sloupce. Některá slova z druhého sloupce jsou příznaková: *luna*, *světnice* – knižní výraz. Některá blíže specifikují daný pojem: *jehličnan*, *jalovice*, *kojenec*. Jiná jsou naopak nadřazeným nebo zobecňujícím slovem k danému: *drůbež*, *rostlina*, *budova*, *potraviny*. Některá vykazují rysy odbornosti: *chrup*, *vysokozdvížený vozík*. Jinde jde jen o využití synonymie s předpokladem menší četnosti užití zvláště v mluvě dětí: *zásuvka*, *vepř*, *chrám*, *rajské jablíčko*. V testování pasivní slovní zásoby jsem formulovala otázky takto: *Najdi ...*, *Kde je ...*, *Věděla bys, jak vypadá ...*, *je tam někde ... atd.* Výběr slov jsem volila namátkově, aby slova nešla popořadě podle svého číselného označení. Ptala jsem se jen na slova z druhého sloupce, dětem už jsem nepomáhala žádnými návodnými otázkami. Ani jsem je neopravovala, když ukázaly na jiný obrázek. Děti možná nabyly při špatné odpovědi dojmu, že poznaly obrázek dobře, protože jsem jakékoli jejich řešení komentovala výrazy typu *dobře*, *ano*, *správně*, *hmmm*, *jo*, *aha*, atd. U některých dětí bylo vidno, že si správnou odpověď tipují a postupují pomocí vylučovací metody. Protože měly neutrální nebo kladnou odezvu, nenabývaly pocitu, že by úkol plnily nesprávně. To je moje domněnka na základě pozorování jejich chování. Některé děti, když slovo, na které jsem se ptala, neznaly, prohlásily, že tam takový obrázek není. Při tomto jejich tvrzení jsem je nechala a pokračovali jsme k dalšímu obrázku. Výsledky jsem opět zaznamenávala do archu. Ukázalo-li dítě na správný obrázek, zapsala jsem do druhého sloupce záznamového archu písmeno P (testované slovo pasivní slovní zásoby). V první fázi testu pasivní slovní zásoby, kdy jsem se ještě doptávala na slova z prvního sloupce, která děti neznaly, jsem při úspěšné odpovědi zaznamenala do druhého sloupce písmeno A. Pokud neukázalo na žádný obrázek nebo pokud ukázalo na jiný, zaznamenala jsem do archu křížek (X). Tento test nepřipouštěl více možností. Ukázalo se vždy, jestli dítě slovo zná nebo ne. Výsledky byly tedy jednoznačné. Ke zkreslení mohlo dojít pouze v případě, že si dítě tiplo správně, ačkoli dané slovo neznalo. Pravděpodobnost této možnosti je však nízká na to, aby mohla ovlivnit výsledky výzkumu.



Testování jednoho dítěte trvalo 5 – 8 minut. Test pasivní slovní zásoby navazuje bezprostředně na test aktivní slovní zásoby. Pro děti tento test nebyl náročný na pozornost, proto nepředpokládám zkreslení výsledků z důvodu jejich únavy či nepozornosti. Děti test bavil. Přistupovaly k plnění úkolu zodpovědně, projevovaly snahu. Předpokládám, že pokud by byl test delší, bylo by řešení pro děti náročnější na soustředění a přestávaly by být motivované k plnění úkolu. 15 testovaných slov považuji za optimální počet. Test by bylo možné z výše zmíněných důvodů navýšit maximálně o 2 – 3 slova. Celkový počet 20 slov by už pro dítě podle mého názoru přestával být výzvou a vyžadoval by cílené motivování dítěte nebo i přestávku mezi testy.

### 10.3 Podmínky výzkumu

Výzkum byl prováděn ve dvou základních školách. Jedna je devítiletá základní škola s nižším počtem žáků ve většině tříd, z důvodu její lokalizace v obci s celkovým počtem obyvatel 974 (údaj českého statistického úřadu ze sčítání lidu v roce 2001, [online]. [cit. 2013-04-24] Dostupné na World Wide Web na <http://www.czso.cz/sldb/sldb2001.nsf/obce/561185?OpenDocument>). V této škole byli testováni žáci první a druhé třídy a dívka s DMO. Druhá základní škola je největší škola v okrese, lokalizovaná ve městě s celkovým počtem obyvatel 12696 974 (údaj českého statistického úřadu ze sčítání lidu v roce 2001, [online]. [cit. 2013-04-24] Dostupné na World Wide Web na <http://www.czso.cz/sldb/sldb2001.nsf/obce/560715?OpenDocument>).

Všechny údaje jsou anonymní. Jména žáků jsou změněna. Tento předpoklad platí i pro nahrávky rozhovorů dětí a pro testování dětí v mateřských školách, které jsem uvedla v kapitole „Definování významů slov dětmi“.

Pro provádění výzkumu na školách je nutný informovaný souhlas rodičů. Pro svůj účel jsem použila informovaný souhlas tohoto znění:

Ve třídě vašeho dítěte probíhá výzkum formou obrázkového dotazníku. Dotazník je zaměřen na slovní zásobu dětí. Získaná data jsou anonymní a budou použita jako podklad k bakalářské práci. Souhlasím, aby se (syn/dcera) .....podílel/a na výzkumu řečového vývoje.

Podpis:.....

## 11 Vyhodnocení výzkumu

### 11.1 Testování při vstupu dětí do první třídy běžné základní školy

Počet žáků v prvním ročníku základní školy: 20. Věk dětí se pohybuje v rozmezí 6;2 – 7;11. Ve třídě jsou 3 žákyně, které nenavštěvovaly mateřskou školu. V základní škole probíhá první výukový týden, děti tedy nastoupily po prázdninách do první třídy. Ve třídě je 12 děvčat a 8 chlapců. Ve vyšetřování aktivní slovní zásoby pojmenovaly jednotlivé děti z první třídy správně 7 – 15 obrázků z 15. Průměrný počet správně zodpovězených slov byl 11,5. V testu pasivní slovní zásoby dosahovaly děti hodnot 1 – 11 správných odpovědí z celkového počtu 15. Průměrný počet správně zodpovězených slov byl 5,4. Procento špatně zodpovězených otázek v testu aktivní slovní zásoby byl 17 %. Neúspěšnost v testu pasivní slovní zásoby dosahovala výše 64 %.

U dětí se projevovala jistá specifika při popisu obrázků. Obr. č. 1 pojmenovávaly děti dle předpokladu výrazem měsíc nebo měsíček. Jeden dotazovaný řekl *obloha*. Obr. č. 2 pojmenovala jedna dívka výrazem identifikovaným jako *sunky*. Tato dívka dosahovala v celém testu podprůměrných výsledků. U tohoto jejího neologismu je obtížné vysledovat souvislost s původním pojmenováním obrázku. Snad se může jednat o zvukovou podobnost se slovem *slípky*. Obr. č. 5 pojmenovalo jedno dítě výrazem *baráček*. Pět dětí označilo tento obrázek bílé třípatrové neoklasicistní budovy slovem *barák*. Jeden chlapec dokonce uvedl výraz *bytovka*. Problém s obr. č. 6 se vyskytl jen jednou: dívka použila slovo *šlufátka*. Zřejmě jde o záměnu se slovem šuplátka. Obr. č. 10, znázorňující světnici pojmenovávaly děti různými výrazy: *barák* (3), *chalupa*, *domeček* (2), *dům* (3), *postel*, *vevnitř domu*, *kamna*, *bouda*. Schopnost či neschopnost zobecnění se prokázala u obr. č. 11: 2 děti nahradily slovo *jídlo* slovem *víno*, *ovoce* (2) nebo *zelenina* (3). Tyto děti ani po doplňujících otázkách nezvolily výraz *jídlo*. Několik dětí po doplňující otázce opravilo výraz *ovoce* na výraz *jídlo*. Obr. č. 13 označily děti za *barák* (3), *věž* (2) nebo *hrad* (2). Nadprodukce výrazu *barák* a jeho široké využití pro více typů staveb ukazuje na zvýšený stupeň generalizace tohoto slova. Jedno dítě použilo výraz *barák* pro 3 rozdílné obrázky. Dvě děti použily slovo *barák* pro 2 rozdílné obrázky. Obr. č. 14 označila jedna dívka pojmem *paradajka*. Zde je patrný vliv cizího jazyka, konkrétně slovenštiny. Slovo *ještěrka* mělo ve své

aktivní slovní zásobě jen 6 dětí. Otázku nezodpověděly nebo použily slovo *traktor* (2), *auto* (2), *stroj*.

### 11.1.1 Výsledky testování dvojčat v rámci první třídy základní školy

V první třídě byla dvojčata. Pozorovala jsem, nakolik se jejich výsledky budou lišit. Obě dívky byly vychovávány ve stejné rodině, obě navštěvovaly stejnou mateřskou školu. V době testování jim bylo 6;2 let. Sára ani Viktorie neuměly pojmenovat obr. č. 1. Sára neuvedla nic a Viktorie uvedla slovo *obloha*. Obě také neuměly uvést správný název obr. č. 6. Sára opět neuvedla žádný výraz a Viktorie použila slovo *šlufátka*. Sára neuměla pojmenovat na rozdíl od svého dvojčete obr. č. 8, 13. Viktorie nepojmenovala správně obr. č. 11. Sára pojmenovala obr. č. 14 očekávaným výrazem *rajče*, kdežto Viktorie užila slovenského výrazu *paradajka*. Obr. č. 15 neuměla pojmenovat ani jedna z nich. Test aktivní slovní zásoby nepoukázal na shody v řeči u těchto dvojčat. Ani se neprojevíly shody v přístupu k testování. Sára mlčela, když nevěděla, jak obrázek pojmenovat. Viktorie odpovídala s výjimkou posledního obrázku na všechny otázky, i když ne vždy správně. Sára měla v testu aktivní slovní zásoby 10 správných výsledků, Viktorie dosáhla 11 správných odpovědí. Viktorie byla komunikativnější a průbojnější než její dvojče. Sára byla ustrašená, neprůbojná a stydlivá. Velmi podobných výsledků dosahovaly dívky v testu pasivní slovní zásoby. Obě měly jen 2 správné výsledky, což je podprůměrná hodnota ve srovnání s jejich spolužáky. Viktoriina pasivní slovní zásoba obsahovala slova ze sloupečku aktivní slovní zásoby, které neuměla při testu aktivní slovní zásoby pojmenovat. Neznala pouze testované slova *ještěrka*. Ze sloupečku pasivní slovní zásoby znala jen slovo *rostlina* a *vysokozdvíhový vozík*. Její dvojče Sára neměla v pasivní slovní zásobě ani slova ze sloupečku aktivní slovní zásoby, které předtím nedokázala pojmenovat (testovaná slova: šuplík, kráva, pokoj, ještěrka). Ze slov pro pasivní slovní zásobu ukázala pouze na obrázek č. 3 (rostlina) a č. 14 (rajské jablko). Ve znalosti slova *rostlina* se shoduje se svým dvojčetem. Je možné, že se Sára nechala odradit svým neúspěchem při testování pasivní slovní zásoby, a že to způsobilo její rezignovanost.

### 11.2 Testování při vstupu dětí do druhé třídy běžné základní školy

Počet žáků ve druhé třídě: 16. Věk dětí se pohybuje v rozmezí 7;1 – 8;11. Ve třídě jsou 3 děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu. Ve třídě je 8 chlapců a 8 dívek. Ve vyšetřování aktivní slovní zásoby pojmenovaly děti správně 12 – 15 slov. Průměrný

počet správně zodpovězených slov byl 12. V testu pasivní slovní zásoby dosahovaly děti hodnot 3 – 14. Průměrný počet správně zodpovězených slov byl 8,1. Procento špatně zodpovězených otázek v testu aktivní slovní zásoby se velice podobalo procentu špatných odpovědí v první třídě. Neúspěšnost činila 16,7 %. V testu pasivní slovní zásoby dosáhly děti z druhé třídy lepších výsledků než děti v první třídě. Neúspěšnost druháků činila o 19 % méně, tedy 45 %.

Ve druhém ročníku se objevilo více specifických výrazů než u žáků první třídy. Dle mého názoru tyto děti mnohem častěji hledaly co nejpřesnější výraz a patrně nechtěly použít příliš banální odpověď. U obr. č. 3 se snažily děti poznat konkrétní druh květiny, a pokud nepoznaly, která květina by to mohla být, neřekly nic. Mohlo by být sporné, jestli mlčely kvůli neznalosti slova nebo z jiných důvodů než je nespokojenost s příliš jednoduchou odpovědí. Důvod jejich mlčení obhájí tím, že tyto děti dosahovaly v testu nadprůměrných výsledků a v testu pasivní slovní zásoby obstály, když jsem se jich ptala na předpokládané slovo aktivní slovní zásoby. Předpokládám, že děti hledané slovo měly obsažené i v aktivní slovní zásobě. Když jsem tušila, že dítě hledané slovo zná, ale nepředpokládá, že je to to, co chci slyšet, a proto neodpovídá, snažila jsem se dítěte doptat návodnými otázkami. 2 děti uvedly *zvoneček* a 4 děti *fialky*, jeden chlapec uvedl slovo *růže*. Stejný případ nastal i u obr. č. 4, kdy se děti snažily uhádnout konkrétní druh stromu a nespokojily se s výrazem *strom*. Třikrát uvedly pojem *smrk* a jednou *borovice*. Další rozdíl v jejich uvažování oproti dětem z první třídy byl pozorovatelný u obr. č. 5, kdy děti místo předpokládaného slova *dům* užily pojmy *škola* (5), *barák* (2), *bytovka*, *panelák*. Označení *barák*, *panelák* a *bytovka* jsem hodnotila jako nesprávné. Na jejich užití dětmi se podílí pravděpodobně prostředí, z něhož pocházejí. Slovo *škola* patrně používaly děti opět proto, že se snažily najít co nejpřesnější označení. Jeden žák označil obr. č. 1 za *slunce*, další za *planetu* a *zeměkouli*. U obr. č. 6 nedokázal jeden chlapec nalézt ve své aktivní slovní zásobě pojem *šuplíky*, ačkoli ve své pasivní slovní zásobě tento pojem měl. Nahradil hledaný výraz slovem *skříňky*. Jiný chlapec označil obrázek slovem *linka*. U obr. č. 7 často děti kromě pojmu *prase* užívaly často také *selátko*, *čuně*, *čuník*. Jedna dívka také chybně uvedla, že se jedná o *slona*. Obr. č. 10 pojmenovaly děti slovem *chata*, *dům*, *stůl*, *postel*, *nábytek*, *kuchyň*, *obývací*, *barák*. U obr. č. 11 některé děti nebyly schopny zobecnění a obrázek pojmenovaly slovy *ovoce*, *kobližky* a *pečivo*. Obr. č. 13 některé děti popisovaly výrazem *hrad* (2), *zámek* (3), *město*. U obrázku č. 15 se objevovaly výrazy *traktor* (4), *tatra*, *auto*, *minitraktůrek*, *desta*. Poslední výraz je ukázkou profesní mluvy,

kterou dítě používalo v souvislosti se zaměstnáním svého otce, jak se během dotazování ukázalo. *Desta* je výrobce vysokozdvížných vozíků. V tomto případě můžeme hovořit o apelativizaci *propria*.

### **11.2.1 Výsledky testování žákyně s DMO**

Ve druhé třídě je integrovaná dívka s DMO. Je jí 9;11 let. Je v integraci od první třídy. Navštěvovala běžnou mateřskou školu. Od nástupu do MŠ má osobní asistentku. Účastní se částí výuky. Přibližně polovinu času výuky tráví v kabinetě, kde se učí s asistentkou podle materiálů připravených učitelkou. V testu dosahuje podprůměrných výsledků. Nedokázala pojmenovat obr. č. 1, 2, 13. Obr. č. 6, 8 dokázala pojmenovat s nápovědou asistentky. Pomoc asistentky však zkresluje výsledky dotazníku. Asistentku jsem upozornila, že její zasahování do průběhu testování je nežádoucí. Dívka používala specifické výrazy. Obr. č. 4 pojmenovala slovem *túje*. Zde se také projevuje upřednostňování konkrétního výrazu před obecným. U používání tohoto vyjádření je patrný vliv prostředí. Kolem domu, kde testovaná dívka bydlí, roste živý plot z tújí. Obr. č. 10 pojmenovala slovem *doma*. Obr. č. 11 a 14 pojmenovala shodně výrazem *ňamka*. Obr. č. 15 pojmenovala slovem *auto*. V testu aktivní slovní zásoby dosáhla podprůměrného výsledku. U dětí s DMO je typická snížená pozornost (Krejčí, Janura, Dvořáková, 2011). Z tohoto důvodu nebylo vhodné snažit se o produkci více synonymních výrazů pro jednotlivá slova. Testování dívky s DMO trvalo delší dobu než testování intaktních dětí. Test pasivní slovní zásoby dívku bavil více než předchozí test aktivní slovní zásoby. Nejprve jsem testovala slova předpokládaná pro aktivní slovní zásobu. Zde úspěšně ukázala 5 obrázků ze 7 dotazovaných. Slova pro pasivní slovní zásobu dokázala ukázat 6. Pro některá slova dostala vzhledem ke svému znevýhodnění více pokusů. Vzhledem ke druhému ročníku ZŠ dosahovala lehce podprůměrného výsledku, ale v poměru k první třídě byla nadprůměrná.

### **11.3 Testování ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení - třetí třída běžné základní školy**

V teoretické části své práce uvádím klasifikaci a vymezení pojmů souvisejících se specifickými poruchami učení a poruchami pozornosti. V následující části uvedu své poznatky vyplývající z obrázkového testu. V praktické části mé práce ještě představím analýzy rozhovorů dětí z této třídy. Pozorovala jsem, do jaké míry jsou provázány specifické poruchy učení s jazykovou kompetencí, slovní zásobou a schopností

komunikace. Zaznamenávala jsem jejich promluvy i v běžné komunikaci pomocí nahrávek. U většiny dětí z této třídy se neprojevovaly nedostatky v této oblasti, jak později doložím na příkladech.

### **11.3.1 Výsledky testování**

Ve třídě bylo při testování přítomno 7 dětí. Jejich věk se pohyboval v rozmezí 8;11 - 9;11 lety. Ve třídě byli 4 chlapci a 3 dívky. Všechny děti navštěvovaly mateřskou školu. 6 žáků mělo diagnostikovanou poruchu učení, 1 poruchu pozornosti a 1 kombinaci poruchy učení a poruchy pozornosti. Poruchy učení byly u pěti dětí kumulované. 6 žáků mělo diagnostikovanou dysortografii, 4 žáci dyslexii, 1 žák dyskalkulii, 1 žák hypoklakulii. Z poruch pozornosti byl ve třídě diagnostikován 1 případ ADHD a 1 případ hypoaktivity.

Úspěšnost v testu aktivní slovní zásoby byla 12,9 správně pojmenovaných obrázků. Správně pojmenovaly děti v této skupině 9 – 15 slov. V testu pasivní slovní zásoby dosahovaly v průměru 9,4 správně ukázaných obrázků. Správně ukázaly 7 – 11 slov. Percentuální úspěšnost činí 84 %. V testu pasivní slovní zásoby dosahovaly v průměru 9,4 správně ukázaných obrázků. Správně ukázaly 7 – 11 slov. V přepočtu na procenta je to 62,7 %. Průměrná úspěšnost byla vyšší než u dětí z nižších ročníků. Děti v tomto vzorku byly o 8 % úspěšnější než děti navštěvující běžnou třídu o rok níž. Jejich specifické poruchy učení nezapříčiňovaly snížení slovní zásoby nebo deficit, který by se projevil v tomto testu. Předpokládala jsem, že budou dosahovat výsledků podobných jako žáci druhé třídy, ale bylo vidět, že jejich slovní zásoba je o něco vyšší, a že roste s věkem dětí. Ředitel školy uvedl, že žáci speciální třídy jsou také díky speciálnímu přístupu učitele v této třídě srovnatelní s žáky v běžné, paralelní třídě. Úprava podmínek zkvalitňuje výuku natolik, že vzdělávání žáků může být velmi efektivní. Test potvrdil předpoklad ředitele, že žáci budou v testu úspěšní stejně jako jejich vrstevníci. Test jsem neprováděla v paralelní třídě stejného ročníku. Nesrovnávám tedy žáky ze speciální třídy s jejich vrstevnickou skupinou, ale s dětmi z ročníku nižšího. Toto srovnání ukazuje, že děti ze speciální třídy nejsou opožděné, protože jejich výsledky jsou lepší, než výsledky dětí z druhé třídy. Může však být zavádějící, že výzkum žáků druhého ročníku jsem prováděla v jiné škole, která může mít celkově nižší úroveň výuky, a tím způsobovat i deficity ve slovní zásobě dětí. Tyto děti byly komunikativnější, což se v testu projevilo tím, že produkovaly více synonymních výrazů. Mladší děti se spokojily s jednou správnou odpovědí, i když dostaly také stejné

zadání, které obsahovalo instrukci, že mohou říct více správných odpovědí. Děti spolupracovaly a byly motivované. Tento úkol pro ně patrně byl snadný a navíc nebyl hodnocen známkami. Domnívám se, že oba tyto faktory zvýšily motivaci dětí ke spolupráci. Pro děti ve třetí třídě je také zpestřením, že třídu navštíví jiná osoba než třídní učitelka. Děti v první třídě jsou stydlivější, a je potřeba si získávat jejich důvěru. Starší děti se už tolik nestydí, jsou kamarádští, jsou více zvyklí na konfrontaci s dospělou osobou než děti v první nebo druhé třídě. Úkol, který jim zadá někdo jiný, než třídní učitelka je pro ně výzvou a hrou. Jsou zvyklí plnit náročnější úkoly co do koncentrace pozornosti i co do použití kognitivních dovedností.

Synonymní výrazy, které žáci používali místo předpokládaných výrazů, jsem zaznamenala následující. Obr. č. 3 pojmenovalo jedno dítě slovem *fialka*. Pro obr. č. 4. byly použity výrazy *smrk*, *jehličí*. Velké množství synonymních výrazů jsem zaznamenala u obr. č. 5.: *škola (2)*, *barák (2)*, *palác*, *město*, *zámek*. Obr. č. 7. pojmenovávaly děti takto: *sele*, *selátko*, *čuně*, *čuník*. U obr. č. 10. jsem zaznamenala tato synonyma: *chatka*, *chata (2)*, *chalupa*, *ložnice*, *kuchyň*, *obývací*. U obr. č. 11. Nebyly opět některé děti schopny zobecnění a použily slovo *ovoce (2)*. Obr. č. 13. pojmenovaly děti slovy *zámek*, *hrad*. Obr. č. 15. pojmenovalo jedno dítě slovem *traktor*.

## 12 Návrhy na pedagogické využití dotazníku

Zakončením výzkumu by měl být v ideálním případě pozitivní pedagogický dopad na dítě. Nevýhodou výzkumu totiž bylo, že žáci zůstali v nevědomosti o správnosti či nesprávnosti svých odpovědí. Test aktivní slovní zásoby byl uveden na pravou míru už ve druhé fázi výzkumu, při testování pasivního slovníku. Ale při testu pasivní slovní zásoby již nedostaly děti žádnou zpětnou vazbu na své odpovědi, aby nebyl ovlivněn výsledek zkoumání. Tuto zpětnou vazbu by bylo dobré zařadit do testu jako třetí část výzkumu. Třetí fáze by měla nastat buď bezprostředně po otestování dítěte, nebo po otestování celé třídy. Ve druhém případě by tato fáze mohla probíhat plošně pro celou třídu. Dětem byly postupně ukazovány obrázky z testu. Tyto obrázky už by měly děti dokázat bezpečně pojmenovat, protože jsme se k těm neznámým vracely v průběhu testu pasivní slovní zásoby. Nová byla však pro děti některá slova z druhého sloupce, tedy ta, určená pro test pasivní slovní zásoby. Tato slova je třeba žákům správně přiřadit k obrázkům.

Lze to realizovat formou hry. Před žáky budou rozloženy kartičky s napsanými slovy z druhého sloupce. Některá slova děti uměly určit, a tak by mohly postupně přicházet a jednotlivá slova obrázkům přiřazovat. Po vyčerpání známých slov by zůstalo několik neobsazených obrázků a stejný počet kartiček. Nyní mohou děti postupovat vylučovací metodou nebo už je může instruktor/učitel dovést návodnými otázkami ke správnému řešení. Děti si pak prohlédnou všechny obrázky s příslušnými názvy. Učitel pak může kartičky s napsanými slovy sundat a ještě vyzkoušet, jestli si děti pamatují, co se naučily.

Test může učiteli sloužit i jako materiál pro porovnání schopností žáků. Na základě svého vzorku mohu sestavit orientační hodnoty pro 1. – 3. třídu ZŠ. Orientační hodnotou pro test aktivní slovní zásoby je 11 – 13 správně zodpovězených slov. Ukázalo se, že pasivní slovní zásoba se u dětí v tomto věku zvyšuje prudčeji než aktivní. Rozdíl mezi dvěma po sobě jdoucími ročníky činil dvě slova. Pro pasivní zásobu stanovím na základě svých výsledků hodnotu pro každou třídu zvlášť. Orientační hodnota pro prvňáky je 5 – 6 správně ukázaných slov testu pasivní slovní zásoby, pro druháky 8 slov, a pro třetí třídu 9 – 10 slov.

Porovnání může být přínosné i pro učitele ve speciálních školách.



## **12.1 Technické předpoklady, materiály**

Pro test se využívají obrázky o rozměrech průměrně 6 x 6 cm. Pro frontální výuku ale není tento materiál vhodný. Lze využít techniku a promítat dětem obrázky podle možností vybavení třídy. Nebo lze obrázky zvětšit na velikost A4 a dětem je ukazovat nebo raději zavěsit na nástěnku nebo na provázek. Takový materiál je trvalejší a umožňuje snáz dětem přiřazování kartiček. Děti vidí všechny obrázky najednou a mohou se k nim vracet podle své potřeby. Tím si je snáze zapamatují.

Tento postup lze využít u dětí, které již umí číst. Je to tedy vhodný postup osvojování lexika pro 2. třídu ZŠ, případně pro ročníky vyšší. V 1. třídě ZŠ je nutné volit verbální způsob předávání informací dětem. Pro děti v 1. třídě tedy není nutné připravovat kartičky se slovy. Učitel může děti vyvolávat a ony mohou jen ukazovat na zavěšené obrázky. Pokud žádné z dětí ve třídě nebude znát zadané slovo, dojdou k němu s dopomocí učitele vylučovací metodou. Tato problematika slova je pak vhodné nakreslit si do sešitu, případně v rámci schopností žáků doprovodit grafickým znázorněním.

## 13 Analýza rozhovoru dětí

### 13.1 Záznam rozhovoru dětí třetího ročníku základní školy, třídy pro žáky se specifickými poruchami učení

N: my máme doma pět hadů / o dovolený jsme ho vylovili z akvária

E: a už tě někdy kousnul?

N: jednou jo / ale nebolelo to / byl malinkej

E: a co vy? vy máte doma nějaký zvířátka?

L: jo / dvě / osmák a potkan

E: osmák? / a jak vypadá osmák?

L: no / asi takhle (+*gesto*)

E: takhle velkej?

N: a nebo a nebo když najdu kočku tak se o ní starám

L: my jsme taky měli kočku a zdrhla

N: a já já / strejda mi řek' že mi udělá nějakou medaili / přes počítač

E: medaili? a za co?

N: no za tu kočku.

E: jo takhle / a kdes jí našel?

N: v křoví / u nás

V: my máme štěně

L: hrozně se mi líbí kočky a psy

E: máš radši kočku nebo psy?

L: obojí / obojí je stejný

N: já jsem už měl bejt dávno ve čtvrtý / ale byl jsem moc hravej

E: jo / takhle ti to řekli?

N: oni mě vzali do školy / ale mamka řekla že ne / že jsem moc hravej /

já chodil do školky od tří let maminka mě tam odvedla a já / mami už di / mně se tam líbilo /

ale já jednou jsem měl venku toho hada / a chytil jsem ho za hlavu / aby nezaútočil

L: já se taky hadů nebojím

N: kdybysem na tebe pustil škrtiče tak zdrháš / Protože ten mi minule málem uškrtil ruku protože já ho nechtěl na krk / tak jsem ho dal na ruku a on mi jí začal omotávat a já jsem ho odmotával a on se zase zamotával

### **13.2 Analýza rozhovorů dětí 3. třídy ZŠ, speciální třídy pro děti se specifickými poruchami učení**

Jedná se o neformální, nepřipravený rozhovor tří účastníků komunikace. Ve speciální třídě ZŠ jsem strávila s dětmi jedno školní dopoledne. Rodiče dětí předem podepsali informovaný souhlas. Během přestávek jsem si s dětmi povídala o tématech, která samy volily. Rozhovory jsem nahrávala, aniž by to děti věděly. Bylo patrné, že když věděly, že jsou nahrávány, přestávaly být jejich výpovědi spontánní a docházelo tak ke zkreslování výsledného výstupu. Pro analýzu rozhovoru dětí jsem uvedla jen krátkou ilustrativní ukázkou. Na základě ukázky chci představit některé jevy, které se projevují i v ostatních rozhovorech s těmito dětmi. V následujícím rozboru však nechci na základě této ukázky zobecňovat rysy dětské komunikace.

Nicholas (N) je velmi komunikativní 10letý chlapec s dyslexií. Lenka (L) je 9 letá dívka, u níž byla kromě dyslexie diagnostikována ještě dysgrafie, dyskalkulie a dysortografie. Dívka je vzhledem ke svým vrstevníkům opožděná v řečovém vývoji. Písmenem (V) je označen Vašek, 10letý chlapec s diagnózou ADHD. Jeho slovní zásoba je rozvinutá, komunikační schopnost dobrá. Přestávky netráví rozhovory s kamarády. Potřebuje kvůli své diagnóze pohyb. Nahrávky obsahují pouze jednu jeho repliku. Písmenem (E) jsem označená já – dospělá osoba, 21 let. Jsem dětem představena jako paní učitelka. Děti mě znají velmi krátce, přesto jsou velmi komunikativní. Jsou účastníky výzkumu, který jsem u nich během vyučování realizovala. Rozhovor se odehrává v pro ně běžném prostředí školní třídy o přestávce mezi vyučováním. Na základě rozhovoru nelze zobecňovat poznatky ohledně slovní zásoby dětí se specifickými poruchami učení. Ukazuje však na individuální rozdíly mezi dětmi, na způsob realizace dialogu.

**Strategie rozhovoru:** Nicholas začíná s první replikou. Má téma rozhovoru, o kterém může vyprávět, protože je to situace z jeho života. Je aktivním mluvčím. Nebojí se, má vyprávěcí talent. Nevadí mu hovořit s dospělou osobou. Za komunikačního partnera považuje spíš mě než své spolužáky, což je patrné z jeho reakcí (gest, postury, kineziky i verbálních reakcí).

Strategie Lenky je jiná. V tomto rozhovoru pouze reaguje na podněty, které jsou směřem k ní vysílány. Případně pronáší repliku, která se neodvíjí od tématu, o kterém se právě hovoří.

Já (E) vstupuji do komunikace kladením otázek. Od kladených otázek se odvíjí směřování dialogu i střídání mluvčích.

**Fonetická stránka řeči:** všechny děti mají výslovnost v normě. Neobjevují se dyslálie ani jiné poruchy řeči. Odchylky od výslovnostní normy jsou jako v běžné nespisovné komunikaci. Mezi replikami se objevují hezitační zvuky.

**Morfologicko-lexikální stránka řeči:** (N): Uplatňuje zde obecnou češtinu. V rozhovoru používá nespisovné výrazy, nespisovné koncovky adjektiv, verb. Volí často expresivní výrazy. Tato charakteristika je typická pro neformální mluvený rozhovor.

(L): Užívá obecnou češtinu. Používá nespisovné koncovky. V rozhovoru uplatňuje krátké, útržkovité repliky. Objevují se nedostatky ve skloňování.

**Syntaktická stránka řeči:** (N): Tvoří zde syntakticky jednoduché věty. Věty jsou tvořeny větou hlavní nebo tvoří parataktická souvětí, běžná pro mluvenou komunikaci.

(L): V zaznamenaném rozhovoru tvoří parcelované, eliptické výpovědi, větné ekvivalenty nebo jednoduché hlavní věty.

(V): Jedna věta jednoduchá.

**Pragmatická stránka řeči:** Na základě této krátké nahrávky nelze zobecnit způsob rozhovorů dětí, ale projevily se některé poznatky o dialogu dětí na pomezí psychologie a lingvistiky. Děti v tomto rozhovoru nedokáží rozvíjet dialog. Reagují na jednotlivé otázky. Jejich promluvy jsou zaměřeny na jejich vlastní osobu. Vágnerová v této souvislosti užívá pojem egocentrická řeč (srov. Vágnerová, 2000, str. 114nn). Děti si skáčou do řeči a vzájemně si nenaslouchají. Ulpívají na tématech, která je zajímají, aniž by postřehli, že se téma hovoru už stočilo jinam. Nezaměřují se na komunikačního partnera. Komunikační partner je pro ně zajímavý jako objekt, který je poslouchá. S radostí využívají toho, že má někdo zájem o jejich osobnost a jejich vyprávění.

## 14 Závěr

Práce si kladla za cíl doložit na základě výzkumu, který spočíval v obrázkovém testu aktivní a pasivní slovní zásoby a v pozorování běžné komunikace dětí, poznatky vývojové psycholingvistiky, které byly představeny v teoretické části práce a souvisí s aktivní a pasivní slovní zásobou. Byly porovnávány výsledky dětí z první, druhé a třetí třídy základní školy. Celkový počet probandů činil 44 dětí. V následujících bodech poskytují shrnutí výstupů analýzy v bodech.

1. Výsledky testu potvrdily předpoklad, že pasivní slovník výrazně převyšuje aktivní slovník. Ukázalo se, že ačkoli dítě pojmenovalo obrázek jen jedním slovem nebo vůbec nedokázalo obrázek pojmenovat, při testování pasivního slovníku se projevila znalost těchto slov a porozumění zadaným výrazům.
2. V testu aktivní slovní zásoby, který spočíval v pojmenování obrázků, dosahovaly děti větší úspěšnosti než v testu pasivní slovní zásoby. Test pasivní slovní zásoby obsahoval slova, která děti ve většině případů neznaly. Tato slova byla pro ně neobvyklá. Byly to synonymní výrazy (nepříliš časté, spíše z periferie slovní zásoby) ke slovům, která uměly děti pojmenovat jiným (jednodušším) způsobem.
3. U zkoumaných dětí se neukazuje, že by specifické poruchy učení samy o sobě měly negativní dopad na slovní zásobu dětí. V testu dosahovali žáci se specifickými poruchami učení ze třetího ročníku lepších výsledků než děti mladší. (Počet zkoumaných dětí se specifickými poruchami učení je 7.) Bylo by užitečné srovnání se stejně starými dětmi (viz též dále).
4. Byla testována i dívka s DMO. V jejím případě se projevilo, že v souvislosti s tímto onemocněním je negativně ovlivněna slovní zásoba dítěte. Omezena byla aktivní i pasivní slovní zásoba.
5. Projevily se rozdíly mezi žáky první a druhé třídy ZŠ. U druháků se objevila slova, která prvňáci při testování neužívali. Byla to především substantiva blíže specifikující daný obrázek. Dítě v prvním ročníku ZŠ například užije slovo *kytička*, dítě ve druhém ročníku užije slovo *fialka*.
6. I v mém výzkumu se potvrdila obvykle uváděná informace, že mezi dětmi ve stejném věku existují značné individuální rozdíly ohledně slovní zásoby.

7. Nejčastější nespisovný výraz, který se v testu při pojmenování obrázků dětmi objevoval, bylo slovo *barák*. Celkový výskyt byl 15. Některé děti tímto výrazem označily dokonce víc než jeden obrázek v testu.
8. Z komunikace dětí jsem vypožadovala, že děti obtížně tvoří mezi sebou dialog. Jejich promluvy se často míjejí, neumí se sjednotit v tématu. Pro příklad jsem uvedla ve své práci záznam jedné nahrávky, ale toto tvrzení uvádím i na základě dalšího pozorování, které jsem v práci nezveřejnila.

Problematickým bodem mé práce je to, že sestavený test má následující omezení. Protože test není standardizovaný, nelze z jeho výsledků zjistit úroveň slovní zásoby zkoumaných dětí a porovnat je s normou. Generovala jsem výsledky na základě omezeného vzorku dětí. Takové výsledky mohou však být zkreslené nízkým počtem probandů a testováním pouze v jedné škole. Může se například stát, že testovaná třída zaostává za průměrem, ale kvůli testování právě jen jedné třídy (z jednoho ročníku) nelze danou možnost potvrdit ani vyvrátit. Obtížně proveditelné je také srovnání testovaných tříd mezi sebou. Lze porovnat výsledky prvního a druhého ročníku, není však možné objektivně porovnat s výsledky dětí třetího ročníku, protože testování třetáků bylo provedeno pouze ve speciální třídě. Je také nutné zohlednit, že testování bylo prováděno na začátku školního roku, a proto nelze zkoumané děti považovat za prototypické zástupce daného ročníku. Pokud by měl test ukazovat ucelenější výsledky, bylo by nutné porovnat děti z více škol. Nejlepší by však bylo testovat je ve stejném období. Zajímavé by bylo i srovnání stejných dětí na začátku a na konci školního roku. Nabízí se také zkusit testovat děti ze třetí třídy běžné základní školy a porovnat je s výsledky dětí ze speciální třídy. Další možností je provést výzkum ještě v příslušném ročníku ve speciální škole (dříve zvláštní škola) a zjistit, kde se pohybují na pomyslné škále děti ze třídy pro žáky se specifickými poruchami učení.

Mezi omezení testu také patří jeho malý rozsah, který nepokryje širší spektrum slovní zásoby, a může tak znevýhodňovat některé děti, které mají rozvinutou slovní zásobu v jiných tematických okruzích. Test sice není specializován na určitou oblast, ale nápadně početně jsou v něm zastoupeny například obrázky zvířat.

Problematickou částí zůstává testování dětí s postižením. Výsledky těchto dětí jsou spíše ilustrativní z důvodu málo reprezentativního počtu probandů. Roli ve výsledcích testu hraje zejména míra postižení, a proto není možné zobecnit výsledky ani při testování většího vzorku dětí. U testovaných dětí se specifickými poruchami

učení (počet 7), je nutné zdůraznit, že jejich diagnózy specifických poruch učení jsou sice určeny jako dominantní, ale často tyto děti mají i přidružené poruchy (např. poruchy pozornosti, stupeň inteligence na spodní hranici normy, atd.). Zde nutně dochází k rozdílům i v jejich řečové kompetenci. Výsledky výzkumu v oblasti testování dětí se znevýhodněními (zahrnuji nyní i DMO) nevykazují jako všeobecně platné, používám je především pro dokreslení teoretické části a pro případné další práce v této oblasti. I u dětí s DMO je nutné znát míru postižení, případně přidružené poruchy. Testovala jsem jen jednu dívku s DMO, přesto však na základě zkušeností s dětmi s tímto postižením si trůfám tvrdit, že tento příklad je dobrým zástupcem pro ilustraci úrovně slovní zásoby těchto dětí.

Hlavní přínos této práce shledávám v tom, že test může posloužit jako cvičení pro rozšiřování slovní zásoby dětí (viz kapitola 12). Test je možné použít i pro děti, které ještě neumí číst, nebo pro děti s postižením. Na základě orientačních údajů, které jsou v mé práci uvedeny, může pak vyučující porovnat schopnosti mnou testovaných dětí s dětmi, které test procvičují.

Další výhodou testu je, že slova aktivní slovní zásoby jsou volena tak, aby je děti ve většině případů uměly použít nebo je alespoň měly v pasivní slovní zásobě. Aktivní znalost slova je předstupněm pro osvojení si synonymního výrazu uváděného jako slovo předpokládané pro pasivní slovní zásobu.

Plusem dotazníku je také to, že výsledky nejsou zkresleny nespolupracováním nebo únavou dětí. Děti udrží bez problému pozornost při obou částech testu, pravděpodobně také proto, že jsou testované formou hry a pracují s barevnými obrázky. Získávají také pocit úspěchu, protože většinou obstojí alespoň v první části testu. V testu neexistují špatné odpovědi, každá odpověď se cení. Test pasivní slovní zásoby je pro děti zábavný.

## 15 Literatura

- Atkinson, R. L.: Psychologie. 2. aktualiz. vyd., v Portálu 1. Praha: Portál, 2003.
- Bytešníková, I.: Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada, 2012.
- Čáda, F.: Studium řeči dětské. Praha: Dědictví Komenského, 1908.
- Čermák, F.: Jazyk a jazykověda. Praha 2011.
- Červenka, J., Kubaník, P., Sadílková, H.: Kvantitativní a kvalitativní analýza jazykové situace Romů v ČR, Praha: 2011, [online]. [cit. 2013-04-06] Dostupné na World Wide Web  
[http://www.romistika.eu/docs/ZZ\\_KvantiKvaliiVyzkumJazykoveSituaceRomu\\_CR.pdf](http://www.romistika.eu/docs/ZZ_KvantiKvaliiVyzkumJazykoveSituaceRomu_CR.pdf)
- Český statistický úřad, Sčítání lidu, domů a bytů 2001 [online]. [cit. 2013-04-24].  
<http://www.czso.cz/sldb/sldb2001.nsf/obce/>
- Dittmann, J.: Spracherwerb des Kindes: Verlauf und Störungen, C.H.BECK: 2010.
- Durdilová, L.: Přednáška Speciální pedagogika člověka s řečovým postižením, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2012.
- Felcmanová, L.: přednáška Speciální pedagogika znevýhodněného člověka se specifickými poruchami učení, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2012
- Field, J.: Psycholinguistics: The Key Concepts, London: Routledge, 2004.
- Hasinger, E.: [online]. [cit. 2013-03-18] Dostupné na World Wide Web  
<http://www.tests.com/PPVT-Testing>
- Hornáková, K., Kapalková, S., Mikulajová, M.: Kniha o detskej reči. Bratislava 2005. (česky Jak mluvit s dětmi od narození do tří let. Praha 2009.)
- Chromý, J.: Základy sociolingvistiky. Verze 0,0002 (8. dubna 2011).
- Inštitút detskej reči, s.r.o., [online]. [cit. 2013-03-18] [diagnostika/logopedicka-diagnostika-v-ranom-veku/86](http://diagnostika/logopedicka-diagnostika-v-ranom-veku/86)
- Jošt, J.: Čtení a dyslexie. Praha: Grada, 2011.
- Kapalková, S. a kol.: Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku, Bratislava: Slovenská asociácia logopédov 2010.
- Klenková, J.: Kapitoly z logopedie. 2., přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000.
- Kratochvílová, [online]. [cit. 2013-04-01]. [http://www.poruchy-uceni.cz/poruchy\\_uceni.php](http://www.poruchy-uceni.cz/poruchy_uceni.php)
- Krejčí, E., Janura, M., Dvořáková, T.: Hodnocení efektu hypoterapie u pacientů s DMO, [online]. 2011 [cit. 2013-04-09]. Příspěvek na „1. ČESKÉ NÁRODNÍ KONFERENCI



APLIKOVANÝCH POHYBOVÝCH AKTIVIT", Olomouc. Dostupné na [www.biomechanikapohybu.upol.cz/.../38-hodnoceni-efektu-hipoterapie-u-pacientu-s-DMO](http://www.biomechanikapohybu.upol.cz/.../38-hodnoceni-efektu-hipoterapie-u-pacientu-s-DMO)

Kutálková, D.: Vývoj dětské řeči krok za krokem. Praha: Grada, 2005.

Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Vyd. 4. přeprac a dopl., Praha: Grada Publishing, 2006.

Lechta, V.: Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál, 2002.

MKN-10: [online]. [cit. 2013-02-22]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>

Nebeská, I. Úvod do psycholingvistiky. Praha: H&H, 1992.

Ochs, E., Schieffelin, B.: Language acquisition and socialization. Three developmental stories and their implications. In: Culture theory: Mind, self, and emotion. Cambridge: 1984.

Ondráčková, Z.: Komparativný výskum detskej lexiky, Prešov: 2010, [online]. [cit. 2013-04-06] Dostupné na World Wide Web [http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Ondrackova1/pdf\\_doc/3.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Ondrackova1/pdf_doc/3.pdf)

Pačesová, J.: Řeč v raném dětství. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1979.

Piaget, J., Inhelder, B.: Psychologie dítěte. 2. vyd., Praha: Portál, 1997

PPP Frýdek-Místek, [online]. [cit 2013-04-01]. <http://www.pppfm.cz/adhd.htm>

Pražská skupina školní etnografie, Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005

Průcha, J. Dětská řeč a komunikace. Praha: Grada, 2011

Psychodiagnostika, s.r.o. Brno, Psychodiagnostické testy [online]. [cit. 2013-03-18] Dostupné na World Wide Web [http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog\\_testy.asp?Kateg=1](http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_testy.asp?Kateg=1)

Příhoda, V.: Třetí sjezd pro výzkum dítěte v Praze 1926. Praha: Nákladem sjezdového výboru, 1927.

Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

Rosenbaumová, K., Šulová, L.: Některé aspekty vlivu sledování televize na dítě. Československá psychologie 2002, s. 225-233

Slančová, D. (ed.): Štúdie o detskej reči. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej university, 2008.

Slančová, D. Reč autority a lásky. Reč učiteľky materském školy orientovaná na dieťa – opis registra. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 1999.

Smolík, F.: Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. Československá psychologie, 46, 2002, s. 450-461

Sovák, M. Logopedie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978

Svobodová, [online]. [cit. 2013-05-08]  
<http://www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/cestinaposisi/lexikologie.htm#Složení%20slovní%20zásoby> )

Šebesta, K.: Od jazyka ke komunikaci. Praha: Karolinum, 2005.

Škodová, E., Jedlička, I.: Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007

Šopíková, J.: Komunikační schopnost u dětí s mentálním postižením [online]. 2012 [cit. 2013-03-18]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Barbora Bočková. Dostupné z: <[http://is.muni.cz/th/252691/pedf\\_m/](http://is.muni.cz/th/252691/pedf_m/)>.

Šulová, L.: Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Karolinum, 2004.

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie.: dětství, dospělost, stáří. 1. vyd. Praha: Portál, 2000

Vaňková, I., Nebeská, I., Saicová Římalová, L., Pacovská, J.: Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky. Praha: Karolinum, 2005

Virtuálne laboratórium detskej reči, [online]. [cit. 2013-03-18]  
<http://laboratorium.detskarec.sk/index.php>

Votavová, K., Smolík, F.: Diagnostika rané slovní zásoby rodičovskými dotazníky: přehled a pilotní studie. Československá psychologie, 54, 2010, s. 301nn.

Výborná, L.: Reedukace specifických poruch učení v souvislosti s výukou cizích jazyků na základních školách [online]. 2006 [cit. 2013-04-01]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Miroslava Bartoňová. Dostupné z: <[http://is.muni.cz/th/105483/pedf\\_b/](http://is.muni.cz/th/105483/pedf_b/)>.

Zelinková, O.: Poruchy učení. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003

Živný, B.: [online]. [cit. 2013-02-22] Dostupné na World Wide Web  
<http://neurochirurgie.cz/neuroinfo/klient/dmo.html>

## 16 Přílohy

### 16.1 Obrázkový test řečového vývoje

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.





10.



11.



12.



13.



14.



15.



## 16.2 Záznamy výsledků výzkumu

### 2. třída základní školy

	Anetka, 7;11	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	Fialky X	A
4.	A	P
5.	Škola	P
6.	A	X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	P
10.	X	X
11.	A	P
12.	A	X
13.	A	X
14.	A	P
15.	X X	P
	13	8

	Alex, 8;1	MŠ
1.	A	X
2.	A	P
3.	X P	P
4.	Smrk	P
5.	A	P
6.	A	X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	X
10.	Dům	X
11.	Ovoce, A	P
12.	A	P
13.	A	P
14.	A	P
15.	Traktor X	X
	13	9

	Tomáš, 7;1	MŠ
1.	A	X
2.	A	P
3.	A	P
4.	A	P
5.	A	P
6.	A	P
7.	A	P
8.	Tele, A, býk	X
9.	A	P
10.	Dům	P
11.	A	P
12.	A	X
13.	A	X
14.	A	P
15.	Auto	X P
	14	11

	Stáňa, 7;11	bez MŠ
1.	Planeta, Zeměkoule	A X
2.	X	A P
3.	Fialka	A P
4.	Smrk	A P
5.	Škola	X
6.	Linka	A X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	P
10.	Dům	X
11.	P	A
12.	A	X
13.	A	X
14.	A	P
15.	X	X
	11	7

	Dominik, 7;3	MŠ
1.	A	X
2.	A P	
3.	A P	
4.	Smrk, A	P
5.	A	P
6.	A	P
7.	A, Selátko	P
8.	A	X
9.	A	P
10.	Nábytek	A
11.	A	P
12.	A	X
13.	A	X
14.	A	P
15.	A	P
	15/17	10

	Zuzanka 8;5	MŠ
1.	X	A
2.	A	X
3.	Fialka	A
4.	X	A
5.	X	P
6.	A	X
7.	A	X
8.	A	X
9.	A	X
10.	A	P
11.	A	P
12.	A	X
13.	A	X
14.	A	P
15.	X	X
	11	4



	Stáňa, 7;8	MŠ
1.	A	X
2.	A	P
3.	A	P
4.	A	P
5.	Barák, panelák	A P
6.	X	A P
7.	A	P
8.	Tele, A	P
9.	A	P
10.	Dům	P
11.	X	P
12.	A	P
13.	Hrad, Zámek, A	P
14.	A	P
15.	A	P
	12	14

	Dominik, 8;10	MŠ
1.	Slunce, X	A X
2.	A	P
3.	Zvoneček	A X
4.	A	P
5.	X	P
6.	A	X
7.	A	X
8.	Koza, X	A X
9.	A	P
10.	Nábytek	X
11.	A	P
12.	A	X
13.	X	A X
14.	A	P
15.	Traktor	X
	8	6

	Adélka 8;0	bez MŠ
1.	Slunce, X	A X
2.	A	P
3.	Zvoneček	A X
4.	A	P
5.	X	P
6.	A	X
7.	A	X
8.	Koza, X	A X
9.	A	P
10.	Nábytek	X
11.	A	P
12.	A	X
13.	X	A X
14.	A	P
15.	Traktor	X
	8	6

	Šimon, 7;6	MŠ
1.	A	X
2.	A	P
3.	A	P
4.	A	P
5.	Škola, A	P
6.	A	X
7.	Tele, X	A P
8.	Kráva	X
9.	A	P
10.	A	P
11.	A	P
12.	A	X
13.	A, zámek	P
14.	A	P
15.	Destá, A	P
	14	11

	Petruška, 7;5	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	Zvoneček, A	P
4.	Borovice	A X
5.	X	A P
6.	A	P
7.	A P	
8.	Tele, A	X
9.	A	P
10.	dům	P
11.	A	P
12.	A	P
13.	X	A X
14.	A	P
15.	X P	P
	11	10

	Tereška 7;5	MŠ
1.	A	X
2.	A	P
3.	A, Fialka	P
4.	A	P
5.	Škola, A	P
6.	A	P
7.	Selátko, X	A
8.	Telátko, A	X
9.	A	P
10.	Dům	P
11.	A	P
12.	A	X
13.	X	X X
14.	A	P
15.	Minitraktůrek	X
	12	10

	Zuzka 7;2	bez MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	P
5.	A	P
6.	A	X
7.	A	P
8.	Tele,A	X
9.	A	X
10.	Stůl,Postel	A X
11.	Zelenina	A X
12.	A	X
13.	A	X
14.	A	X
15.	X	A
	12	4

	Anežka 7;4	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	P
5.	A	P
6.	A	X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	P
10.	A	P
11.	A	P
12.	A	X
13.	A	P
14.	A	X
15.	Traktor	X
	14	8

Monička, DMO, integrace na ZŠ+ osobní asistentka 9;11		
1.	X	A X
2.	X	A X
3.	A	P
4.	Tůje	A X
5.	A	P
6.	A +Nápověda	X
7.	A	P
8.	A +Nápověda	X
9.	A	X
10.	Doma	X X
11.	Ňamka	P
12.	A	X
13.	X	A X
14.	Ňamka	A P
15.	Auto	X P
	8	6

1. třída základní školy

	Viktorka 6;0	MŠ
1.	Obloha	A X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	X
5.	A	X
6.	Šlufátka	A X
7.	A	X
8.	A	X
9.	A	X
10.	A	X
11.	Zelenina	A X
12.	A	X
13.	A	X
14.	Paradajka	A X
15.	X	X P
	11	2

	Gábinka 6;4	MŠ
1.	A	X
2.	A	P
3.	A	P
4.	A	P
5.	A	P
6.	A	X
7.	A	P
8.	A	P
9.	A	P
10.	A	P
11.	A	P
12.	A	P
13.	A	X
14.	A	P
15.	A	X
	15	11

	Kubík 6;2	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	P
5.	A	P
6.	A	X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	X
10.	Domeček	A X
11.	Zelelnina	A P
12.	A	X
13.	A	X
14.	A	P
15.	A	P
	14	7

	Nelča 6;2	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	P
5.	A	P
6.	A	P
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	P
10.	A	X
11.	A	X
12.	A	X
13.	Věž	A X
14.	A	P
15.	A	P
	14	8

	David 6;5	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	X
5.	A	P
6.	A	X
7.	A	P
8.	A	P
9.	A	X
10.	Dům	P
11.	A	X
12.	A	X
13.	A	X
14.	A	P
15.	A	X
	15	6

	Dan 7;0	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	P
5.	A	P
6.	X	X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	X
10.	X	A X
11.	A	P
12.	A	X
13.	Hrad	A X
14.	A	P
15.	X	X P
	11	7

	Adámek 6;4	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	X	A P
4.	A	X
5.	X	A P
6.	A	P
7.	A	P
8.	A	P
9.	A	X
10.	X	A X
11.	A	P
12.	A	X
13.	Věž	A X
14.	A	P
15.	X	X P
	10	8

	Lukášek 6;4	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	P
5.	A	P
6.	A	P
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	X
10.	Vevnitř domu A	X
11.	Ovoce,zelenina	A P
12.	A	X
13.	A	P
14.	A	P
15.	A	P
	14	9

	Sára 6;0	MŠ
1.	X	A X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	X
5.	A	X
6.	X	X
7.	A	X
8.	X	A X
9.	A	X
10.	Dům	X
11.	A	X
12.	A	X
13.	X	A X
14.	A	P
15.	X	X
	10	2

	Patrik 7;8	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	X
5.	Bytovka	A P
6.	X	A X
7.	A	X
8.	A	X
9.	A	X
10.	Bouda	A X
11.	A	X
12.	A	X
13.	A	X
14.	A	X
15.	Auto	X
	12	2

	Martin 6;3	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	X
5.	A	P
6.	A	X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	X
10.	A	X
11.	A	P
12.	A	X
13.	A	X
14.	A	X
15.	X	X
	14	4

	Elenka 6;3	MŠ
1.	X	A X
2.	A	P
3.	A	P
4.	A	P
5.	A	P
6.	A	X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	P
10.	Domeček	A P
11.	Ovoce	A P
12.	A	X
13.	Hrad	A X
14.	A	P
15.	A	P
	12	10

	Lucka 7;4	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	X
5.	Baráček	A P
6.	X	A X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	X
10.	Dům	A X
11.	A	P
12.	A	X
13.	X	A X
14.	A	X
15.	X	A X
	12	4

	Vaneska 7;0	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	X
5.	A	X
6.	A	X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	X
10.	Barák	A X
11.	A	X
12.	A	X
13.	X	X
14.	A	P
15.	Auto	X
	12	3

	Nela 6;3	MŠ
1.	A	X
2.	A	P
3.	A	P
4.	A	P
5.	A	P
6.	A	X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	X
10.	Postel	A X
11.	A	P
12.	A	X
13.	A	X
14.	A	P
15.	Traktor	X
	13	7

	Pavčina 6;2	bez MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	X
5.	Barák	A X
6.	A	X
7.	A	X
8.	A	X
9.	A	X
10.	X	A X
11.	A	X
12.	A	X
13.	Barák	A X
14.	A	X
15.	Traktor	X
	11	1

	Adélka 6;3	bez MŠ
1.	X	X X
2.	Sunky	A X
3.	A	P
4.	A	X
5.	Barák	A X
6.	A	X
7.	X	A X
8.	X	X
9.	A	X
10.	Barák	A X
11.	Víno	A X
12.	A	X
13.	Barák,A	X
14.	A	P
15.	Stroj	X
	7	2

	Maruška 7;11	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	P
5.	Barák	A P
6.	A	X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	X
10.	Postel,Kamna	A P
11.	A	P
12.	A	X
13.	A	X
14.	A	P
15.	X	X
	12	7

	Vašík, 6;1	MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	X
5.	A	P
6.	A	X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	P
10.	Barák, chalupa	X
11.	A	P
12.	A	X
13.	A	X
14.	A	P
15.	X P	X
	14	6

	Mirka 6;4	MŠ
1.	X	A X
2.	X	A X
3.	A	P
4.	A	X
5.	Barák	A X
6.	A	X
7.	A	X
8.	X	A X
9.	A	X
10.	X	A X
11.	A	X
12.	A	X
13.	Barák	A X
14.	A	X
15.	X	X X
	8	1

3. třída základní školy, třída pro žáky se specifickými poruchami učení

Nikolas, Dysortografie,9;7		MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	P
5.	Škola, Barák	A P
6.	A	P
7.	Sele, A	P
8.	A	X
9.	A	P
10.	Chatka	P
11.	A	P
12.	A	X
13.	A	P
14.	A	P
15.	A	P
13		11

Káťa dyskalkulie, dysortografie, 8;11		MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	P
5.	A	P
6.	A	X
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	P
10.	Chalupa	P
11.	Ovoce, A	P
12.	A	P
13.	A	X
14.	A	P
15.	X	X P
14		10

Vašek, ADHD, 8;11		MŠ
1.	A	X
2.	A	P
3.	A	P
4.	A	P
5.	Palác, Barák	P
6.	A	X
7.	A, Sele, Čuně	P
8.	A	P
9.	A	P
10.	Ložnice, Kuchyň	A X
11.	A	P
12.	A	X
13.	A	P
14.	A	P
15.	A	P
13		11

Lenka, dyslexie, dysortografie, hypokalkulie, 9;11		MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	Smrk, A	P
5.	Zámek	X
6.	A	Dům, X
7.	A, Selátko	P
8.	A	X
9.	A	P
10.	Chata	P
11.	A	P
12.	A	X
13.	Zámek, Hrad	A X
14.	A	P
15.	A	X
13		7

Roman, dyslexie, dysortografie, hypoaktivita		MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	Fialka	A P
4.	Jehličí	A P
5.	X	P
6.	A	P
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	X
10.	Chata	P
11.	Ovoce, A	P
12.	A	P
13.	X	A P
14.	A	P
15.	X	X
9		10

Jana dyslexie, dysortografie 9;2		MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	X
5.	Škola, Město	A
6.	A	X
7.	A, Čuník	X
8.	A	X
9.	A	P
10.	Obývací, A	X
11.	A	P
12.	A	P
13.	A	X
14.	A	P
15.	Traktor	X P
13		7

Ondra, dyslexie, dysortografie, 8;11		MŠ
1.	A	X
2.	A	X
3.	A	P
4.	A	P
5.	A	P
6.	A	P
7.	A	P
8.	A	X
9.	A	P
10.	A	P
11.	A	P
12.	A	X
13.	A	P
14.	A	P
15.	A	P
	15	10